المنهـــج

(النظرية والنموذج والتحديات)

د . منصور أحمد عبد المنعم
كلية التربية جامعة الزقازيق

٢٠٠٧ م

مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

رقم الإيداع بدار الكتب والوثائق القومية

٢٠٠٥ / ٢٠٥٧١

حديث نبوي شريف

عن أبى هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال "إذا مات ابن آدم إنقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له"

رواه مسلم

قد ينعم الله بالبلوى وإنْ عظمتْ

ويبتلي الله بعضَ القومِ بالنعمِ

فإن تكن الايامُ فينا تبدّلتْ

ببؤسى ونُعْمى والحوادثُ تفعلُ

فما ليَّنتْ منا قناةً صليبةً

ولا ذللتْنا للتي ليسَ تجملُ

ولكن رحلناها نفوساً كريمةً

تُحملُ ما لا يُستطاعُ فتحملُ

وقينا بحسنِ الصبرِ منّا نفوسَنا

وصحّتْ لنا الأعراضُ والناسُ هُزَّلُ

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

- إلى الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم.

توصيف للمقرر

الوصف العام للمقرر:

ويتناول أصول النظرية في التربية وكيف ان بناء النظرية يساهم في بناء المعرفة وتنميتها باستمرار وتصنيفاتها ودراسة الأساس الفلسفي والأهداف والمحتوى والطرق والتقويم ويتناول نماذج المنهج من حيث طبيعتها وتعرف بعض أنماط نماذج المنهج في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مراحل التعليم ودراسة هذه النماذج ونقدها، والتحديات التي تواجه علم المناهج بصفة عامة ومجال نظرية المنهج ونماذجه على وجه الخصوص.

الأهداف:

التعريف بنظرية التربية ونظرية المنهج ووظائفها وتصنيف نظريات المنهج وماهية نماذج المنهج وطبيعتها الفلسفية وبعض أنماطها وتطوير المنهج وتصميمه وتخطيطه والتعريف ببعض مفاهيم المنهج وتنظيماته.

وتعرف طبيعة النظرية الجوهرية الأساسية والنظرية العقلية والبراجماسية وغيرها من النظريات، وكذلك تعرف مداخل تطوير المنهج.

المخرجات المتوقعة:

- المقارنة بين نظريات المنهج ونماذجه.
- تحديد انماط نظرية المنهج.
- يصنف نماذج المنهج
- يقارن بين نماذج المنهج
- ينقد النماذج المختلفة.
- يتعرف تحديات التربية والمنهج

الأنشطة والتعينات:

- استخدام الإنترنت
- نقد النظريات والنماذج
- عمل نموذج مقترح للمنهج
- عمل أبحاث حول نظريات المنهج ونماذجه.
- إعداد أوراق بحثيه

المحتويـــات

رقم الصفحة	الموضوعـــــــــات
١٣	الموضوع الأول: نظرية المنهج
٣٣	الموضوع الثاني: بعض المفاهيم في المنهج
١٠١	الموضوع الثالث: نماذج- المنهج
١٤٥	الموضوع الرابع: تحديات المنهج والنظرية
١٨٤	الموضوع الخامس: النظرية الوجدانية (ليونور ديكمان)
٢٢٢	قائمـة المراجـع
٢٢٦	قاموس الأشكال والنماذج المرتبطة بعلم المناهج



المقدمة:

تستقي الأنظمة التعليمية مقومات حركاتها من التراث والفكر ومن النظريات والممارسات التربوية الميدانية. ومادامت النظريات قابلة للتغيير والتطوير، فهذا من شأنه إعادة النظر في نظم التعليم بين الحين والآخر . فأي نظام تعليمي – عادة ما يكون في جذب بين تأثير التراث والماضي وبين متغيرات وقوة التجديد والتغيير.

والكتاب الذي بين أيدينا هو المحاولة الثانية لمقرر متقدم في نظريات ونماذج المنهج. وما يميزه أنه يساعد القارئ على تكوين رأي ناقد وتبني وجهة نظر بالنسبة لعمليات المنهج، والتعلم، وطبيعة المعرفة، وكثير من القضايا التربوية التي تشغلنا. وقد تُرك للقارئ ليحدد بنفسه جوانب القوه أين؟ وجوانب الضعف لماذا؟ ومواضع الغموض والصعوبة في تطور الجهد الفلسفي والتربوي.

ونزعم أن نوع التفكير والقوى المؤثرة في التربية تعد علامات موجهة لحركة التطوير، تسهم بشكل أو بآخر في التوصل إلى نماذج أو نظريات في المناهج.

ومما لا ريب فيه إن التربية في العالم وفي الدول العربية على وجه الخصوص تواجه أزمة حقيقية تتعلق بالنظرية والممارسة وتذكرنا بفترات تاريخية مرت بها الإنسانية. وتلى هذه الفترة تأثير التكنولوجيا والعلم على المجتمع ثم ثورة اتصالات والمعرفة والمعلومات وحركات إصلاح التعليم لمجابهة واستيعاب هذا الكم من التغير والتحول الاجتماعي والثقافي والسياسي والأيديولوجي.

وأهم قوى التغير – حاليا – وجود قوة في العالم مهيمنة عسكريا وسياسيا واقتصاديا ومعرفيا وثقافيا وهي الولايات المتحدة الأمريكية تحاول فرض وبسط نفوذها وهي في ذلك قد تغفل الخصوصية والتميز الإقليمي.

وقد تزايد في الآونة الأخيرة في المجتمعات العربية – بصفة خاصة – إيمان بدور التربية في إحداث التطوير والتعايش مع الآخر وضرورة عودة دور المدرسة كأداة في صنع التقدم والتطوير. وهنا يتبادر لنا بعض التساؤلات التي تحتاج تفكير فيها:

س١ ما دور التربية في تطوير شخصية الفرد الصحيح جسميا وعقليا ووجدانيا؟

س٢ ما دور التربية الإبداعي في إعادة تشكيل الثقافة وفي المحافظة عليها؟

س٣ هل التربية أداة لنقل التراث الثقافي أم قاطرة للتطوير وإحداث التنمية؟

هذه التساؤلات السابقة وغيرها تشكل الإطار المفاهيمي لوظيفة المدرسة مع أسس أخرى مثل تحليل المجتمع، تحليل الثقافة، نظرية التعلم. جميعها يعتبر هاما في تشكيل وصياغة نظريات ونماذج للمنهج، وخطة هذا الكتاب تسير على النحو التالي:

الموضوع الأول: نظرية المنهج، الموضوع الثاني: بعض المفاهيم في المنهج، الموضوع الثالث: نماذج المنهج، الموضوع الرابع: تحديات المنهج والنظرية، الموضوع الخامس: النظرية الوجدانية (ليونور ديكمان) وقائمة المراجع وقاموس الأشكال والنماذج المرتبطة بعلم المناهج.

وقد تم التركيز في محتوى الكتاب على نماذج ونظريات المنهج والتحديات ، ولازالت الجهود ستتوالى مادام في العمر بقية لتقديم مقرر متقدم في نماذج ونظريات المناهج تحتاجه المكتبة التربوية العربية.

والله من وراء القصد،

الزقازيق في مارس ٢٠٠٧م

أ.د. منصور أحمد عبد المنعم
دكتوراه الفلسفة في التربية
من جامعة درم انجلترا
أستاذ المناهج

الموضــوع الأول

نظرية المنهج

أولاً: أصول النظرية في التربية

تأثرت النظرية في التربية، ومن ثم النظرية في المناهج بمجال أكبر وهو علم الاجتماع الذي أبدى علماؤه وعياً عميقاً بأهمية النظرية في علم الاجتماع بدءاً من النظرية الاجتماعية الكلاسيكية وبداية الانتفاضة عليها، وظهور التحليلات النقدية الحديثة، وظهور الاتجاهات الفكرية الجديدة التي أكدت أهمية الطابع الإنساني.

ومن نظريات علم الاجتماع الشائعة في الكتب والمراجع المختلفة، الماركسية كنظرية اجتماعية جمعت بين توليفه من الفلسفة الألمانية المثالية من الاشتراكية الفرنسية ومن الاقتصاد السياسي الإنجليزي

وتستند نظرية ماركس على الدور الذي يمكن أن تلعبه طبقة البروليتاريا، ومعالجة النظرية لقضايا التغير الاجتماعي والبناء الطبقي والإيديولوجيا الاشتراكية، وقويت نظرية ماركس وفلسفته في المجتمعات التي تزايدت فيها الحركات العمالية. وقد واعتبر البعض نظرية ماركس مرفوضة لارتباطها بعناصر الديكتاتورية والشمولية (كما كان الحال في الاتحاد السوفيتي السابق والدول التي تدور في فلكه).

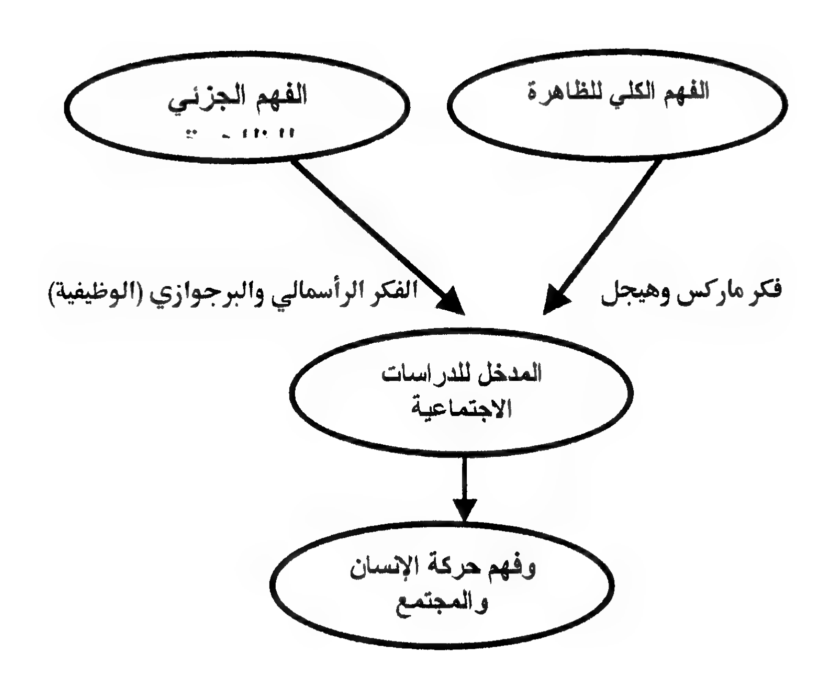
وذلك في مقابل النزعة الإمبريقية التي سيطرت على تطور النظرية في علم الاجتماع وفي التربية وفي مجال المناهج، وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانية في منتصف ق ٢٠.

وارتبطت النظرية في علم الاجتماع في أوربا الغربية بانتعاش الوظيفية كاتجاه فكري ذي صبغة علمية جاء للدفاع عن النظام الرأسمالي وتبريره. ومؤدى الوظيفية أن كل شئ يمكن النظر إليه باعتباره نسقاً يتكون من إجراء مثل الكائن الحي System. والفكرة الثانية التي تقوم عليها الوظيفية أن لكل نسق احتياجاته الأساسية

لابد من الوفاء بها، والفكرة الثالثة أن يكون النسق في حالة توازن، والفكرة الرابعة أن كل جزء من أجزاء النسق يمكن أن يكون وظيفي نافع للنسق ويمكن أن يكون ضار للنسق (مثال وظيفة الأسرة بالنسبة للمجتمع).

وتعتبر فترة ستينيات ق ٢٠ فترة الاهتمام الموضوعي بالفكر الماركسي. وقبل فكر ونظرية ماركس تبنت بعض المجتمعات تصور ذري جزئي للمجتمع بمقتضاه يكون الفرد منفصلاً عن الجماعة برغم عضويته فيها.

وتلك النظريات التي سبقت ماركس اتخذت من الفرد نقطة إنطلاق (نظريات برجوازية).



وقد ثار جدل حول قضية النسبية داخل النظرية الاجتماعية أي رفض فكرة المماثلة بين مناهج كل من العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية لأن العلوم الاجتماعية تعالج ظواهر مثالية لا تتكرر بسبب تفردها (كالقيم والمعتقدات والمثل).

ومن الجدير بالذكر إن نظرية ماركس (على سبيل المثال) استندت إلى مبادئ جدلية مادية واضحة. وكانت هناك في ألمانيا نظرية تقوم على الفلسفة المثالية وهي تعارض نظرية ماركس المادية، وتنظر المثالية إلى الواقع الإنساني على أنه شئ ظاهر يتسم بالمرونة والتبدل والتحول المستمر، بينما نظرت الماركسية إلى الواقع الإنساني على أنه نتاج اجتماعي لنشاط الإنسان وقدرته على تشكيل العالم من خلال مصالح اقتصادية وسياسية معينة.

ومن الطريف ذكره هنا، أن معظم المفكرين الذين يصوغون نظريات عن المجتمع الإنساني إنما يتبنون موقفاً معيناً يتصل بنشاطاتهم ومصالحهم.

من جانب آخر تكلم عالم الاجتماع الأمريكي جورج هربرت ميد عن النظرية الاجتماعية من وجهة نظر السلوكية الاجتماعية (أي اعتبار السلوك الموضوع الأساس لعلم الاجتماع). وبدأ أصحاب هذا الاتجاه يرفضون الكيانات الاجتماعية الكلية كوحدة للتحليل الاجتماعي (المجتمع الإنساني) وركزوا على السلوك بوصفه وحدة التحليل.

والحقيقة أن المتتبع لتطور النظرية في مجال علم الاجتماع أو التربية قد يلاحظ أن النظرية الاجتماعية وتفسيراتها المختلفة تستخدم لتبرير أو تفسير الدعاية لفكره أو أفكار معينة أو التأثير على الأفراد والمجتمعات لتحقيق المسايرة أو المغايرة الاجتماعية إن صح التعبير.

((مثال ذلك ما حدث في ستينيات ق ٢٠ في المجتمع الأمريكي وتزايد قوة الاتجاه النقدي لعلم الاجتماع ودوره المحدود في تغيير النظام الاجتماعي))

ومجمل القول أن قدرات الإنسان غير محدودة، وأن الواقع دائم التغير ولا يتسم بالسكون أو الثبات، ودائما توجد المصالح المتعارضة والمتضاربة داخل المجتمع، وعلينا ألا نقف عند حد وصف الواقع ولكن تقديم أساليب عملية لتغيير المجتمع إلى الصورة المثلى. وهذا محور النظرية الراديكالية التي تبناها بعض علماء علم الاجتماع البريطاني الذين يُعتبرون جزء من اليسار الجديد في الولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا والبرازيل على سبيل المثال وليس الحصر.

ثانياً: طبيعة النظرية الاجتماعية

يعتبر ق ١٩ فترة المخاض السوسيولوجي، بينما يعتبر ق ٢٠ بفترة الازدهار السوسيولوجي. وكان من رعيل العلماء في ق ١٩ أوجست كونت وكارل ماركس *وماكس فيبر واميل دوركايم وفلفريدو باريتو* والذين قدموا إنجازات رائعة في تطور النظرية الاجتماعية ومن ثم كان لآرائهم تأثيرا في النظرية التربوية ومن ثم النظرية في المنهج.

وكانت أفكار هؤلاء العلماء نبض لحس ق ١٩ من الناحية التاريخية، ومع ق ٢٠ بدأت مصطلحات ومفاهيم مثل الديمقراطية والبيروقراطية والرأسمالية والاغتراب والترشيد والطبقة والسلطة تكتسب وجودها وقوتها التفسيرية في تطور الأحداث.

لأن تلك المفاهيم ترتبط بأنساق فكرية كبرى وتعكس التحولات التي طرأت على المجتمع الأوروبي.

ويعتبر علم الاجتماع خلال ق ١٩ ظاهرة أوربية ثم ما لبث أن اتجه ليصبح ظاهرة أمريكية وبدأ يبعد عن الفلسفة والتاريخ ويوثق صلته بعلم النفس والبيولوجيا. ويرى البعض أن هذه النقلة تعتبر فترة أزمة بالنسبة لعلم الاجتماع ومن ثم كان لذلك تأثيره على التربية بصفة عامة ومجال المناهج بصفة خاصة.

ولعل اهتمام علم الاجتماع الأمريكي بعلم النفس الاجتماعي كان سببه دراسة المشكلات الاجتماعية التي فرضت نفسها على المجتمع الأمريكي خلال ق٢٠. وبدأ علم الاجتماع يبتعد عن القضايا السياسية العامة ليهتم بالدراسات الواقعية للقضايا والمشكلات بدءا من قضايا التكيف الاجتماعي إلى تخطيط المدن. وتزايد الاهتمام بالتنظير خلال النصف الأول من ق ٢٠.

وتفاوتت النظريات من النظرية الكبرى مثل نظرية بارسونز Parsons في النسق الاجتماعي إلى النظريات المحددة التي تتناول الجماعة. وهناك علاقة بين علم الاجتماع وبين الأحياء والجغرافيا والاثنولوجيا وعلم النفس، من خلال نظريات سكانية

نظريات عن أشكال الجماعات

نظريات عن النظم الاجتماعية

نظريات عن الضبط الاجتماعي

ودخلت النزعة البراجماتية في علم الاجتماع وعلم التربية خلال الأربعينات من ق٢٠ وتزايد الاهتمام باستخدام الأساليب الإحصائية والصياغات الرياضية في قياس الظواهر الاجتماعية. وهذه هي الفترة التي حاولت أمريكا فيها تقريب دراسة الظواهر الاجتماعية من نموذج العلم الطبيعي وهو ما يمكن تسميته بالتحكم التجريبي في شئون المجتمع وإن كان موضوع مثل القيم الاجتماعية قد يستعصى على الدراسة الكمية، وهذا جعل علماء الاجتماع يهملون ويتجاهلون موضوع القيم الاجتماعية. ومن ثم الدخول في مرحلة مفهوم الحياد الأخلاقي الذي تكلم عنه دوركايم، وفيبر.

ونتج عن هذا الوضع تفسيرات متنوعة فمثلا تذهب نظريات اجتماعية في تفسيرها للجريمة بأنها نتاج للبناء الطبقي، أو بأنها نتاج لعوامل أسرية وسيكولوجية وبيئية، أو أنه انحراف عن المعايير الاجتماعية، أو أنه له علاقة بالصحة العقلية.

ويسعى عالم الاجتماع نحو صياغة نظرية اجتماعية قادرة على توليد حلول اجتماعية للمشكلات الإنسانية.

* البحث في طبيعة النظرية الاجتماعية

كلما مضى الوقت وتراكمت المعرفة العلمية ازدادت النظريات ثراءاً ورسوخاً وتكاملاً. والباحث عن النظرية الاجتماعية أو النظرية التربوية أو حتى نظرية المنهج المدرسي يجد حشداً هائلاً من الآراء المختلفة والمتضاربة وتكون أصعب مهمة أن يبحث عن نقاط الالتقاء أو الاتفاق بين العلماء.

وهذا الاختلاف موجود حتى في أكثر المصطلحات عمومية مثل مصطلح "مجتمع" الذي له عشرات التعريفات في علم الاجتماع وفي التربية.

وقد كتب عالم الاجتماع الأمريكي *روبرت مرتون* يقول "يوجد في الولايات المتحدة أكثر من خمسة آلاف عالم اجتماع ,لكل منهم علم الاجتماع الخاص به. فلا يوجد علم اجتماع واحد ولكن هناك علم اجتماع أمريكي وعلم اجتماع صيني وآخر روسي وهكذا.

والحقيقة أنه في مجال العلوم الطبيعية كالفيزياء أو الكيمياء توجد نظرية واحدة على مستوى عال من التجريد ولكن الوصول إلى مرحلة النضج هذه في العلوم الطبيعية لم يأتي من فراغ ولكن من مرور بمراحل من الصراع بين النظريات بعضها وبعض. وهذه المرحلة الأخيرة هي حال علم الاجتماع وعلم التربية فليس هناك اتفاق حول المصطلحات أو القضايا المتجانسة.

ولكن هناك من يقول أن الاختلاف بين علماء الاجتماع أو علماء التربية آخذ في النقصان.

ولكن المُلفت للنظر هنا اتفاق المراجع المتخصصة الباحثة في النظرية في علم الاجتماع على مشكلة تعريف المفاهيم والتي تعتبر هي المادة الأولية في بناء أي

نظرية. وهذه أول صعوبة يواجهها الدارس في مجال النظرية الاجتماعية وكذلك تعدد النظريات.

ولذلك يمكن أن نقول أن الصعوبات في النظرية والبحث فيها يتجلى في:

١- صعوبة ومشكلة تعريف المفاهيم.

٢- صعوبة تصنيف النظريات أو مسمياتها أو حتى الاتفاق على أسس تصنيفها.

٣- صعوبة الاختلاف في أسس تقييم النظريات الاجتماعية فكل اتجاه نظري يضع أسساً لتقييم النظرية الاجتماعية.

٤- صعوبة من يعمل في الكتابة في مجال النظرية الاجتماعية.

* معنى المعرفة العلمية وأشكالها

المعرفة عبارة عن نسق من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي يكونها الإنسان عن أي جانب من الجوانب الخاصة بالكون الذي يعيش فيه.

ويعد الواقع Reality هو مصدر المعرفة سواءً كان هذا الواقع طبيعي أو بيئي أو اجتماعي.

وأول أنواع المعرفة، هي تلك "*المعرفة العلمية*" وهي تلك التي نشأت من خلال محاولات الإنسان السيطرة على الطبيعة بجوانبها الفيزيقية والاجتماعية.

والنوع الثاني من المعرفة هي "*المعرفة غير العلمية*" فيتمثل في المعرفة الميتافيزيقية التي تفسر ظاهرات الكون. والنوع الثالث من المعرفة هي "*المعرفة الأدبية والفنية*" التي تسعى الأخيرة إلى تحقيق مشاعر إنسانية معينة أو يستمد الإنسان منها بعض المشاعر كالجمال مثلاً.

والمعرفة العلمية يستخدم معها المنهج العلمي والذي يتصف بالخصائص الآتية:-

(١) الاعتماد على الأدلة Facts وصفاتها:

* الدقة Accuracy
* التحديد Precision
* التسجيل الدقيق
* الموضوعية.

(٢) التسليم بمبدأ الحتمية:

حيث يُسلم المنهج العلمي بأن جميع مظاهر الكون نتاج لعمليات أو أحداث طبيعية أي اكتشاف العلاقات بين الظاهرة التي يدرسها العلماء وبين ما سبقها من أحداث أدت إلى وقوعها.

(٣) التسليم بترابط ووحدة ظاهرات الطبيعة:

جميع ظاهرات الكون مترابطة ومتفاعلة مع بعضها وعلى الإنسان أن يبحث في الكشف عن طبيعة هذا الترابط والتفاعل والتوصل إلى القوانين التي تحكمه.

(٤) التسليم بأن هناك درجة من الاستمرارية أو الثبات النسبي والانتظام في ظاهرات الكون.

* عناصر المعرفة العلمية وطبيعتها

١ – ملاحظات منظمة دقيقة وموضوعية لوقائع في الكون.

٢ – إجراءات تستخدم في إجراء الملاحظات مثل القياس والتجربة.

٣ – استنتاجات عامة تبين العلاقات الترابطية والسببية بينها.

فالمعرفة العلمية تختلف عن المعرفة التي يحصلها الناس العاديين في حياتهم وتجاربهم اليومية.

أما المعرفة الميتافيزيقية والفنية والأدبية لا تزيد عن كونها تأملات فكرية لا تستند على ملاحظات منظمة ودقيقة وموضوعية.

وتتكون المعرفة العلمية من ← معرفة حسية عيانية Concrete تعتمد على الحواس
← معرفة عقلية مجردة Abstract تعتمد على العقل

ومن خلال تفاعل كل من المعرفة الحسية والمعرفة العقلية تتقدم المعرفة وتتطور.

والإحساسات حين تصل إلى المخ يحولها المخ من إحساسات إلى مدركات أي إضفاء معنى على مجموعة معينة من الإحساسات المباشرة وقد يتم استعادة هذه المدركات في المخ مرة أخرى وتسمى أفكارا ideas .

ولكن المهم أن المعرفة الحسية لا توصلنا إلى جوهر الأشياء الداخلية مثال إدراك ضوء منبعث من لبمة كهرباء لا يكفي لكي نعرف أن هذا الضوء منبعث من سيل من الإلكترونات تتحرك بسرعة معينة. ويعتمد العلم على الجانب الحسي في جمع المعلومات الموضوعية عن الظاهرات.

أما المعرفة العقلية المجردة فيتصف بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية وذلك لما يتمتع به من جهاز عصبي معقد ومتطور. ويعتمد التفكير عند الإنسان على الرموز Symbols والتي هي عبارة عن أفكار. وتتدرج الرموز من الرموز البسيطة إلى الرموز المعقدة (مثال رمز سيارة – رمز وسائل النقل). وتعرف هذه الرموز بالمفاهيم Concepts التي تعتمد على عمليتي التحليل والتركيب، وكلها نتاج للتفكير العقلي.

* أشكال المعرفة العقلية المجردة

(١) الأحكام أو القضايا

وهي عبارة عن تقريرات أو تعبيرات عن أشياء تم ملاحظتها:

مثال: كلما ارتفعنا عن سطح البحر تقل درجة الحرارة.

مثال: توجد أشكال مختلفة لأنظمة الحكم في المجتمعات (الاستبدادية، الديمقراطية، الديكتاتورية).

(٢) الفروض

تقرير عن علاقة محتملة بين ظاهرتين أو أكثر أو حدثين أو أكثر وهو يستند على ملاحظات سابقة.

(٣) القانون

وهو عبارة عن علاقة ثابتة بين متغيرين وهو مثل الفرض يتضمن نوعاً من التعميم ومن أنواع القوانين: القوانين النوعية أو الجزئية. والقوانين العامة مثل تلك المتعلقة بمجموعة كبيرة من الظاهرات، القوانين الكلية أو الشمولية مثل المتعلقة بالكون.

(٤) النظرية

هي نسق من المعرفة المعممة تفسر جوانب الواقع، وهي أعلى درجة من التجريد والتعميم في العلم. وتفسر النظرية القوانين وتفسر الأخيرة الوقائع Facts التي تم ملاحظتها.

ويرى بعض الثقاة أن أبعاد النظرية ثلاثة هي:

أ - الشكل أو البناء المنطقي.

ب – المضمون أي التعميمات.

جـ – الافتراضات.

وتتكون كل نظرية من مجموعة من القضايا.

* من وظائف النظرية في العلم

(١) النظرية ترشد عملية التطبيق والتنفيذ.

(٢) تحدد أوجه النقص في المعرفة العلمية وتلخصها وتنظمها.

(٣) التنبؤ بالوقائع (إذا لم نترك مسافة بين قضبان السكك الحديدية فإنها سوف تتقوس) لأن المعادن تتمدد بالحرارة.

(٤) تُلخص الوقائع وبدون عملية التلخيص والتنظيم يصعب الإلمام بمكتشفات العلم.

(٥) تقدم إطار تصوري يسترشد به العالم عند جمعه للحقائق.

وتتضح الوحدة العضوية بين النظرية أو المعرفة العقلية من جهة والمعرفة الحسية من جهة أخرى في العلوم الطبيعية أكثر منها في العلوم الاجتماعية فما زالت العلوم الاجتماعية تعاني من الانفصال بين النظرية من جهة وبين المعرفة العقلية والمعرفة الحسية من جهة أخرى.

ثالثاً: المعرفة الحسية والمعرفة العقلية ونشوء النظرية

منذ ق ١٦ و ق ١٧ وجه فلاسفة العصر الحديث اهتمامهم بنظرية المعرفة وظهور الميتافيزيقا وتجاوز حدود المعرفة الإنسانية في بعض الأحيان.

والاهتمام بالمعرفة الإنسانية كان من الموضوعات المهمة في الفلسفة اليونانية منذ هيراقليطس وسقراط. لقد وجد أرسطو غالبية الناس يعتقدون أن حواسهم هي وسيلتهم إلى المعرفة، ولذلك اهتم بدراسة طبيعة الحواس ولكنه أكد قصورها ومحدوديتها ولذلك اهتم بالعقل لأنه المميز للإنسان عن الحيوان. فالحيوان يشاهد كما يشاهد الإنسان، لكن الإنسان وحده القادر على تنظيم مشاهداته والاستفادة منها في تكوين بناء متكامل للمعرفةعن هذا العالم من خلال القدرات العقلية.

ونظرا لاهتمام أرسطو بالعقل الإنساني أسس علم المنطق واهتم بتأسيس نظرية في العلم تستند على دعائم أربع هي:

١ – التعريف

٢ – القياس

٣ – الاستقراء

٤ – العلية (السببية).

تعتبر نظرية المعرفة من المباحث الفلسفية القديمة وكتب عنها الفيلسوف والمربي *جون لوك* في نهاية ق ١٧. وهناك علاقة بين نظرية المعرفة والنظريات الفلسفية الأخرى ومنها النظريات عن الوجود. ولكن ثمة تعريفات كثيرة للمعرفة

فهناك من ربطها بتحصيل العلم والعمليات العقلية أو هي فرعا من علم النفس لها علاقة بعمليات مثل الإحساس

الإدراك

التذكر

التخيل

الانتباه

التفكير

ولكن هي أيضا (المعرفة) لها علاقة بمشكلة الذات والموضوع وتطور العلم. البعض رآها مبحثاً نفسياً والبعض رآها مبحثاً منطقياً والبعض نظر إليها على أنها مبحث مستقل يدخل في إطاره التفرقة بين المحسوس وما هو خارج دائرة المحسوس. أي بين ما يدخل في دائرة التجربة وما يخرج عنها وتبحث في التمييز بين ما يدركه العقل إدراكاً بديهيا فطرياً وبين ما يتم اكتسابه عن طريق التجربة. كما تبحث نظرية المعرفة في التمييز بين المعلومات الذاتية والمعلومات الموضوعية. وتبحث كذلك في موضوع الوجود والتغيير.

ويرى بعض الفلاسفة أن المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس (البصر – السمع – الشم والمذاق واللمس) عرضة للخطأ ولكن المعرفة التي تأتي عن طريق العقل فهذه هي الآلة الماهرة التي تقودنا نحو الحقيقة كما سماها البعض من الكتاب.

والإدراك الحسي عند أرسطو مجرد إنفعال وهو في نظره شئ متغير allowsis وفعال energeia في إدراك الواقع الفعلي، ويرى التأمل noesis قوة فعالة حقيقية.

والخلاصة أنه يؤمن بالنمو التدريجي للمعرفة من الانطباعات الحسية إلى المبادئ والقواعد العامة، والمهم أن أرسطو قد ميز بين *المعرفة* وبين *الميتافيزيقا*، ولكن أي الجانبين كان أسبق في وجوده عند أرسطو فهذا صعب أن نجزم به.

ويتضح مما سبق في الحديث عن نظرية المعرفة عند أرسطو كيف أن بناء النظرية يساهم بشكل أو بآخر في تنمية المعرفة باستمرار.

* أهمية المعرفة الحسية

يوجد لدى أرسطو شغف بالمعرفة الحسية عن العالم الخارجي الذي يعيش فيه الإنسان. وبذلك أفسح أرسطو المجال نحو التجربة وتكلم عن الإدراك الحسي حيث قال أن الإحساس يتولد في النفس من خلال توسط البدن أي بتوسط الأعضاء الحسية. ويرتبط الإحساس بالرغبة والمشيئة (أو الإرادة) *((البصر والمرئى، السمع والصوت، الشم والرائحة، الذوق والطعم، اللمس والملموس، التمييز بين الكيفيات الحسية))*.

وهناك من يرى أن مركز الإحساس أو الحواس هو المخ والعقل.

وهناك من يرى أن مركز الإحساس أو الحواس هو القلب.

وهناك من يرى بعض مراكز الحواس في الرأس والبعض يراها خارج الرأس.

* أهمية المعرفة العقلية

يرتبط العقل بعمليتي الوعي والفهم والعلة الغائية وهو يعتبر الملكة التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان. والإنسان يعيش لكي يفكر ولكي يتعلم وهي الغاية من وجوده من وجهة نظر الفلاسفة. وترتبط أفعال العقل بالبدن.

" إن وجود الجسد إنما يكون من أجل وجود النفس"

والنفس في بعض الأحيان عاقلة وفي البعض الآخر غير عاقلة.

والنفس في علاقتها بالجسد مثل علاقة الملاح بالسفينة.

(العقل والإدراك العقلي)   (والحس والإدراك الحسي)

(القلب مقر العقل، والمخ يخدم العقل بتأثيره في القلب) *إذا هناك إدراك حسي وهناك إدراك عقلي.*

* النظرية في الرياضيات:

مرت الرياضيات في تاريخها بأزمات استوجبت إعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها. ولعل أولى هذه الأزمات ما شهدته الهندسة في عصر الفيثاغوريين وعقيدتهم الكونية التي تجعل الأعداد الصحيحة أساس كل شئ. ولكن اكتشفوا أن هذه المسلمة غير صحيحة. وظلت هذه الأزمة حتى جاء *يودوكسس* (٤٠٨ – ٣٥٥ ق.م) ووضع تعريفه للتناسب، ودخلت الهندسة عصرا جديدا هو ما سمي بعصر الهندسة الإقليدية وظهور كتاب إقليدس الشهير "المبادئ".

ثم دخلت الرياضيات في أزمة أخرى استوجبت إعادة النظر في الرياضيات وكذلك المنطق الذي تقوم عليه الرياضيات وفي اللغة التي تصاغ من خلالها.

ومن هذه المشكلات:

(أ) مشكلة الصدق

والصدق عكس الكذب وكل منهما صفة من صفات الجُمَلْ أو بعض الجمل والجمل الإنشائية لا توصف بالصدق أو الكذب، ولكن الجمل الإخبارية ذات المعنى يمكن أن توصف بالصدق أو الكذب وليس بالاثنين معاً.

لكل س ، توجد ص ، بحيث (س = ص + ص)

هل الجملة السابقة صادقة هذا يتوقف على الإطار الذي نفسرها فيه (الأعداد الطبيعية والأعداد الكسرية).

(ب) مشكلة البرهان

فكرة إقامة البراهين على مسلمات هي فكرة قديمة ترجع إلى عصر إقليدس:

المقدمات ⟵ التالية ⟵ الاستنتاج

من (أ ← ب) ، أ ينتج ب

المقدمات أ و (أ ← ب)

التالية فهي ب

وبالتالي ظهرت المسلمات المنطقية.

(جـ) النظريات

المفاهيم والتعريفات السابقة تزيل الغموض الذي يكتنف مفهوم "النظرية".

فالمسلمات الإضافية هي أقرب إلى الفروض.

وينبغي أن يتوفر في المسلمات :

١- خاصية الاتساق

٢- خاصية الفعالية

وتفقد النظرية جدواها إذا لم يتوفر لها الاتساق والفعالية ومن أمثلة ذلك نظرية الأعداد الطبيعية للعالم *جودل*:

صفر ، ١ ، ٢ ، ٣ جمعها وضربها:

وعلى هذا نلاحظ أن النظرية تتكون من

رموز

ومسلمات

وفروض

لغة معينة

مفاهيم

استنتاجات

وهذا ينطبق على النظريات في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية مثل "نظريات تركيب الذرة من جسيمات أولية".

"نظرية تركيب بعض الجسيمات الأولية مما يسمى بالكوارك".

"نظريات تحول المادة إلى طاقة".

" نظرية النسبية".

كما يمكن القول أن عدم التحدد تعتبر خاصة موضوعية من خواص موضوع المعرفة وتوصل *جودل* عالم الرياضيات إلى ذلك. ويقال أن نتيجة جودل هذه زعزعت اليقين في الرياضيات والنتيجة اليقينية (الرياضيات الحدسية – الرياضيات البنائية)، وفسر جودل ذلك بأن الكون لا نهائي والكون آخذ في الاتساع.

الموضـــوع الثانـــي

بعض المفاهيم في المنهج



مفهوم المنهج

ما هو المنهج؟ السؤال المهم في تطوير المنهج هو إلى أين أذهب Where Iam going والمنهج بهذا المعنى يشير إلى العبارة التي تتضمن مخرجات أو نواتج تعليمية نسعى لتحقيقها مع الطلاب ومع المادة الدراسية (تاريخ، رياضيات، علوم، موسيقى، فن، جغرافيا... إلخ) ونقدمها في المدارس.

كيف أستطيع الوصول إلى هناك How shall I get there، وهذا السؤال يتعلق بنظام توصيل الخبرات التعليمية وبطرق التعليم. وهذا يعني أنه لو لدينا مخرجات أو نواتج تعلم نريد أن نحققها ولدينا معلومات عن طبيعة التلاميذ الذين نتعامل معهم، يصبح علينا أن نحدد أي الاستراتيجيات التدريسية الأكثر فاعلية في تحقيق هذه النواتج مع هؤلاء التلاميذ؟

كيف أعرف أنني وصلت؟ How will I know I have arrived?

وهذا يتعلق بعملية التقويم. وليس المقصود هنا هو تقديم مدى إحراز التلاميذ تقدم في آداء اختبار معين ولكن مدى فاعلية العملية المدرسية.

ومما لا ريب فيه أن المنهج يتأثر بمجموعة من الدوافع الاجتماعية، الدينية، السياسية في المجتمع. مثال ذلك ما حدث في المجتمع الأمريكي ومنذ ق ١٧ في الثورة الأمريكية، المهاجرين، المجتمع الصناعي، وحتى ق ٢٠ والشعور بأهمية المدرسة يزداد في ظل مجتمع متغير، مجتمع ديناميكي. كل هذا كان من شأنه التأثير في قضايا المنهج.

عندما نتعامل مع قضايا المنهج فإن السؤال الحقيقي ما الذي نحاول تحقيقه في مدارسنا؟ وبوضوح، فإن المدارس لها عديد من الوظائف.

معظم المدارس تعتبر وسائل لنقل ما هو مهم في المجتمع، وما تفعله منظمات اجتماعية أخرى في المجتمع (مثل الأسرة، المسجد أو دور العبادة). فكثير من المدارس الآن بها فصول مصممه لمساعدة التلاميذ على الحياكة أو الطبخ أو قيادة السيارات، أو إصلاح الماكينات، أو عمل تصميمات خشبية، أو التعامل مع القيم الشخصية أو العلاقات بين الأفراد، أو التجارب الكيميائية... كيف تأتي كل هذه مع رسالة المدرسة التقليدية في تدريب وتعليم التلاميذ المهارات الأساسية القراءة، الكتابة، الحساب لتشكل منهج المدرسة الرسمي. وقد سُئل أحد أساتذة التربية أين يبدأ التعليم الرسمي؟ فقال عندما يتعلم الطفل كل ما يحتاجه من آبائه ليعيش ويحيا في ثقافته، فالأولاد يتعلمون من آبائهم الصيد والبنات تتعلم من أمهاتهن الطبخ والحياكة.

والتحدي الذي يواجه رجال التربية اليوم هو الدرجة التي تصبح عندها الأفكار، المعرفة، المهارات، الاتجاهات المتضمنة في مناهج المدرسة حديثة ومفيدة. وقد أشار بعض المقدرين أن المعرفة تتضاعف كل ٤ – ٥ سنوات، وأنه من المستحيل تقريبا عمل قرارات محددة عن ماذا يجب أن يتعلمه الأطفال لكي يقوموا بدورهم فيما بعد كراشدين.

كثير من الكتاب ميزوا بين المنهج الرسمي أو الصريح للمدرسة وبين المنهج الضمني أو الخفي، ويتكون المنهج الخفي من الأشياء التي يتعلمها الأفراد في المدرسة والتي من النادر أن يكتب عنها. والحقيقة أنه في بعض الحالات يكون المنهج الخفي أو الضمني قويا وبنفس القدر مثل المنهج الصريح أو الرسمي. على سبيل المثال نسوق هنا بعض نواتج التعلم والتي يمكن أن تكون جزءا من المنهج الخفي أو الضمني لكثير من المدارس. ولكن ليس بالضرورة أن نجدها في أهداف محددة مكتوبة، ولكنها أشياء غالبا ما يتم تعلمها في المدرسة.

- يتعلم الطلاب أن الرياضيات وتعلمها يرتبط بالأولاد الذكور، بينما ترتبط دراسة الأدب وفن الكتابة بالبنات.
- يتعلم الطلاب بأن الطالب الممتاز والمتفوق يعني أنه الأسرع بالمقارنة بزملاءه في معرفة وتوقع ما ينوي المعلم قوله أو تقديمه لهم.
- يتعلم الطلاب أنهم من الممتازين أو الضعاف في التحصيل الدراسي من خلال استجابة المعلم لهم والتي نسميها توقعات معلميهم.
- يتعلم الطلاب المنافسة مع أقرانهم مقلدين في ذلك شخصيات رسمية في المدرسة مثل (رئيس الدور، الوكيل، الناظر، المدير.. إلخ).
- يتعلم الطلاب أن يفسروا تقديرات بعض زملائهم (جيد – ممتاز – مقبول) بشكل أكثر مما تحمله هذه التقديرات مثل أن يقول أحدهم، زميلي حصل على جيد مرتفع.

وعلى ذلك تتضح قوة المنهج الخفي، ويجب أن يدرك التربويون ذلك وألا يتركوا تأثير المنهج الخفي للصدفة. خاصة أن المتخصصين في المناهج بما في ذلك المعلمين لديهم ما يقدموه في مجالات المناهج.

وفيما يلي نقدم بعض المصطلحات الهامة في مجال المناهج نعرضها على النحو التالي:

مصطلح مجال Scope :

ويشير إلى المادة الدراسية محل الدراسة. على سبيل المثال الرياضيات تعتبر مادة هامة في كل مستويات المدرسة، فمجال الرياضيات الذي يتم تعليمه في الصف الأول ينبغي النظر فيه إلى المفاهيم والمعلومات الرياضية التي ينبغي عرضها في الصف الأول أو في الصفوف الأخرى.

هذه الأسئلة تعتبر قضايا تحت مصطلح مجال Scope الرياضيات. والقرارات التي تتخذ وترتبط بمصطلح مجال Scope تحدث وفق عدد من المستويات. فعلى سبيل المثال مرشد تدريس منهج التاريخ في الولايات المتحدة في أحد صفوف مراحل التعليم العام، جاء نتيجة لعدد من القرارات الخاصة بما يعنيه مصطلح مجال Scope .

أي عناصر التاريخ القومي جدير بالدراسة؟

ويكون للمعلم دور في هذه القرارات عندما يتعامل مع وحدات أو دروس التاريخ فيقرر أي المفاهيم المتضمنة في وحدة ينبغي تدريسها في درس واحد.

مصطلح التتابع Sequence :

ويشير هذا المصطلح إلى كيفية وضع المفاهيم، المعلومات، والأفكار لتحقيق تعلم فعال. مثال معالجة رقم بواسطة رقمين في الرياضيات قبل أن نعرض على التلاميذ تعلم معالجة رقمين بواسطة رقمين. وبمعنى آخر هل ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا كيف يستخدموا كلمات لتكوين جمل ثم تكوين فقرات من جمل قبل أن نسألهم ليكتبوا مقال.

مصطلح الاستمرار Continuity :

يشير هذا المصطلح إلى التكرار المخطط للمفاهيم والأفكار من خلال مستويات متنوعة للمنهج. ففي مجال الدراسات الإجتماعية ، على سبيل المثال، يبدأ المفهوم الأساسي للمجموعات البشرية بالأسرة في مستوى الحضانة ثم يتطور إلى المدرسة الابتدائية ثم منهج المدرسة الثانوية. وبالتالي يدرس التلميذ التفاعل المعقد بين المجموعات البشرية بشكل متدرج. وكذلك الحال في الرياضيات دراسة الأعداد حتى دراسة البرمجة الخطية.

مصطلح التكامل Integration :

ويشير هذا المصطلح إلى الجهود المنظمة لتحقيق التكامل فى المنهج من خلال الحدود بين المواد الدراسية. على سبيل المثال فى المدرسة الثانوية الأمريكية توجد مادة عنوانها (سياسات البيئة) ينبغى تخطيطها من خلال المعلمين الحكوميين أو خبراء المناهج فى الوزارة وبين معلمى الكيمياء. وفى هذه المادة يمكن للتلاميذ أن يدرسوا التربة وعينات المياه ويقومون بإختبارها متتبعين مصادرها والجهات الحكومية المسئولة عن تلك المصادر ويعملون على كيفية وضع التنظيمات أو التعليمات البيئية الفعالة. ثم إدراك التقسيمات المصطنعة بين المواد الدراسية.

مصطلح الربط Articulation:

وهذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى الحدود الفاصلة بين المقررات الدراسية والهدف منه عدم التكرار لأجزاء أو موضوعات. فعلى سبيل المثل معلمى اللغة الإنجليزية يكونون قادرين على افتراض أن التلاميذ قد درسوا أساسيات وافكار متطلبة قبل ذلك، وعليه يمكنهم أن يبنوا على ما سبق تعلمه بدلا من تكرار تدريسها.

فعلى سبيل المثال، يتعلم التلاميذ فى اللغة الإنجليزية فى الصف السابع من المدرسة الأمريكية تطور الشخصية وتعرّف طبيعة اللغة المرتبطة بدراسة الشخصيات وهنا يمكن للمعلم ان يتحدى تفكير تلاميذ الصف الثامن فى دراسة اكثر صعوبة لتطور شخصيات فى قصة وأن هذا فى حد ذاته من شأنه أن يسهم فى توضيح المعانـــى الأدبيـــة. وبذلك يكون هناك نوع من التنسيق بين معلمى اللغة الإنجليزية فى الصف السابع ومعلمى الصف الثامن ويحدث الربط المفصلى بهذا الشكل.

من يقرر قضايا المنهج؟

للدولة السلطة على النظام التعليمي والمنهج، ماذا ينبغي تعليمه في المدارس وما هي السياسات والممارسات التي تتخذ بشأن المناهج. وفي الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن معظم الولايات تعطي المسئولية بشأن المدارس للسلطات التعليمية المحلية أو ما يسمى بمجلس الأمناء Boards of Trustees ، فيما عدا بعض الولايات مثل ولاية نيويورك فقد سعت لوضع أسس للمناهج يتوقع من المدارس فيها أن تلتزم بها.

مثال لمنهج الرياضيات في الصف الثالث (من ولاية تكساس) عام ١٩٨٤.

١- المفاهيم والمهارات المرتبطة بفهم الأعداد ونظام القيمة المكانية Place Value وتعطي الفرصة للتلميذ لـ :-

أ - يقارن ويرتب .

ب - يستخدم العد الفردى ، والزوجي.

جـ - يستخدم القيمة المكانية.

د _ يحدد القيمة المكانية للعلامة العشرية بإستخدام النقود (عشرات - مئات)

هـ - يستخدم الكسر (النماذج).

و - يتعرف على الكسور المتساوية (باستخدام النماذج) .

ز- يقرأ ويكتب أرقام كاملة.

٢- العمليات الأساسية للأعداد (الجمع - الطرح - الضرب - القسمة) خواصهم واستخداماتهم ويعطي التلميذ الفرص لـ :-

أ – يجمع ويطرح أعداد كاملة.

ب – يجمع ويطرح علامات عشرية باستخدام النقود.

جـ – يعالج أرقام كاملة.

د – يقسم أرقام كاملة (بإستخدام أدوات محسوسة)

هـ – يتعرف على العمليات المعكوسة.

٣- المرور بخبرة حل المشكلات عن طريق اختيار وتجريب استراتيجيات لمواقف محددة ويعطى التلميذ الفرص لـ :-

أ – يقدر أرقام كاملة.

ب – يستخدم عمليات أساسية بأرقام كاملة وبعلامات عشرية باستخدام النقود.

جـ – يستخدم الهندسة.

د – يستخدم الرسوم البيانية والأشكال.

٤- قياس مفاهيم ومهارات باستخدام القياس المترى ووحدات القياس العادى ويعطى التلميذ الفرص لـ :-

أ – يقيس (مستخدما أدوات قياس).

ب – يحل مشكلات باستخدام وحدات القياس المترى والعادى.

٥- الاحتمالات والعلاقات للأشكال الهندسية وتطبيقاتها. ويعطى التلميذ الفرص لتحديد الخصائص للأشكال ذات البعدين والثلاثة أبعاد.

٦- إعادة تمثيل الأعداد على خط وأعداد زوجية على خط وسوف يعطى التلميذ الفرص لـ :-

أ - يحدد نقطة على خط أعداد

٢ ١-

ب-يعمل جداول جمع وضرب.

٧- يستخدم الاحتمالات والإحصاء لجمع وتفسير بيانات وهنا يعطى التلميذ الفرص لـ :-

أ - جمع وتنظيم معلومات.

ب- تفسير وعمل صور وأشكال.

المنهج المعاصر

المنهج نتاج لكثير من العوامل والقوى فى المجتمع، وعادة ما يتميز بالدينامية.

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يكون هناك خطوط عامة للمناهج الدراسية وتترك التفصيلات للسلطات التعليمية المحلية.

والسؤال ماذا يمكن تقريره لوضعه فى مناهج المدرسة الابتدائية أو المدرسة الثانوية هو سؤال يتعامل مع العملية الاقتصادية . والمبدأ الأساسي فى الاقتصاد هو أن رغبات الأفراد ليست محدودة ولكن المصادر محدودة.

ففى المدارس لدينا كميات وقت محدودة Time ومصادر بشرية محدودة People ولدينا أدوات تعليمية أيضا محدودة مثل أجهزة الكمبيوتر ، أعداد الكتب، برامج الكمبيوتر.

إذا كيف يمكن تنظيم واستخدام هذا الوقت مع مصادر بشرية مع أدوات تعليمية ماذا يمكن تركه من المنهج؟ بسبب المصادر المحدودة.

تنظم المدارس عادة إلى مدارس ابتدائية ومدارس إعدادية ومدارس ثانوية وفى بعض الدول تقسم مدارس التعليم العام إلى الصفوف الابتدائية، والصفوف المتوسطة أو الابتدائية العليا، المدارس المتوسطة ، المدرسة العليا .

*** فى الصفوف الابتدائية:**

ويشير هذا المصطلح فى بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية لوصف روضة الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي ويكون التأكيد فى هذه المرحلة على القراءة، فنون اللغة، الرياضيات وقد أكدت الأبحاث أن اهمال تعليم مثل هذه الجوانب فى تلك المرحلة يسبب خسارة فادحة فى المستقبل لطفل والمدرسة والمجتمع.

القراءة والكتابة والحساب لا يشكلون المنهج ككل ولكن يتضمن المنهج كذلك.

مفاهيم العلوم الأساسية ، مثل مهارات الملاحظة والمشاهدة وتصنيف العناصر للعالم المحيط بنا.

مفاهيم الصحة مثل النظافة وأهمية الراحة، النوم ، التمرينات، ومعلومات عن الأثار الضارة لاستخدام المخدرات.

مفاهيم التربية البدنية ومهاراتها مثل حركات الجسم والمشاركة فى الألعاب الرياضية

الفنون الجميلة ومفاهيمها ومهاراتها مثل التعبير المرئى وفنونه، سماع الموسيقى والمشاركة فى نشاط موسيقى وفنون المسرح.

مفاهيم ومهارات الدراسات الاجتماعية مثال المعرفة بالقواعد الاجتماعية والقدرة على أن توظف داخل الجماعات الاجتماعية مثل الأسرة، الفصل فى

المدرسة، جيران الحي. وبعض المصطلحات الأساسية في الاقتصاد (لو انك أنفقت ما معك من مال في شراء شئ فلن تستطيع شراء شئ آخر أو أشياء أخرى، كيف تصنع القواعد والقوانين وما أهميتها في علاقات الأفراد بعضهم ببعض. مفاهيم الجغرافيا الأساسية مثل استخدام الخرائط والكرات الأرضية، وتاريخ الإقليم أو الدولة.

* **في الصفوف الابتدائية العليا:**

وتبدأ من الصف الرابع حتى نهاية المرحلة الابتدائية، وفي هذه المرحلة يتم التوسع في المفاهيم الأساسية للقراءة ، وفنون اللغة ، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، الفنون الجميلة ، والتربية البدنية مع زيادة تعقد المفاهيم واتساع التطبيقات.

ففي الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال، نجد ان شعارات مثل المجموعات البشرية والقواعد الاجتماعية والتي تبدأ بمفهوم الأسرة في الصفوف الأولى الابتدائية، تبدأ في الاتساع لتشمل الجيران ، المدينة، الإقليم، الدولة، والعالم.

فنون اللغة وفنون المسرح يمكن دمجهما، ويمكن عمل تجارب في العلوم وتضيف ظاهرات معينة وعمل ملاحظات.

جدول (١) الوقت المخصص للمواد الدراسية فى الصف الثاني والصف الخامس الابتدائي فى الولايات المتحدة الأمريكية

	الصف الثاني الابتدائي	الصف الخامس الابتدائي
الإنجليزية / فنون اللغة	١٢٠ دقيقة/ اليوم	٩٠دقيقة/ اليوم
الرياضات	٦٠دقيقة /اليوم	٦٠ دقيقة /اليوم
العلوم	١٠٠ دقيقة/ الأسبوع	٢٢٥ دقيقة / الأسبوع
الدراسات الاجتماعية	١٠٠ دقيقة / الأسبوع	٢٢٥ دقيقة /الأسبوع
التربية البدينة	١٠٠ دقيقة/الاسبوع	١٢٠ دقيقة/ الأسبوع
الصحة	٦٠ دقيقة / الأسبوع	٦٠ دقيقة/ الأسبوع
الفنون الجميلة (الفن – الموسيقى)	١٢٥ دقيقة/ الأسبوع	١٥٠ دقيقة/ الأسبوع

* وفى مستوى المدرسة المتوسط، نلاحظ أن المواد الدراسية التى تدرس عادة هى الإنجليزي، فنون اللغة ، الرياضيات، العلوم مع التركيز على الحياة وعلوم الأرض، الدراسات الاجتماعية شاملة الجغرافيا والتاريخ، والفنون الجميلة مع التركيز على التخصص فى الموسيقى أو الفنون البصرية أو فنون المسرح، والصحة.

* وفى المدرسة العليا أو المدرسة الثانوية نجد أن من نوع المدرسة الشاملة بحيث تقدم مقررات أكاديمية تعد للجامعات، ولكن عادة تقدم مسارات مهنية أيضا تعد الخريج لمهارات سوق العمل.

ويكون التركيز فى المدرسة الثانوية على مواد دراسية مثل الرياضيات، فنون اللغة الإنجليزية ؟، الدراسات الاجتماعية ويتم التركيز فيها على دراسة تاريخ العالم وجغرافية العالم ودراسة الاقتصاد ودراسة الحكومة الأمريكية، والتربية البدنية، والصحة ، ومواد اختيارية والدراسة تتبع نظام الفصول الدراسية، وعلى الطالب

دراسة عدد من الوحدات للتخرج وتعطى الفرصة له للتخصص أو اتباع مسار الدراسة الأكاديمية أو الدراسة المهنية.

اتجاهات مناهج الدراسة.

المنهج من القضايا محل النقاش والجدل والتغيير باستمرار. ماذا ينبغي تعليمه؟ في أي المستويات التعليمية ينبغى تعليم أفكار معينة؟

- ومن الاتجاهات الرئيسية فى هذا الشأن اتجاه ينادى بتقديم المعلومات الصعبة فى مرحلة دراسية مبكرة. فمن الطبيعى أن تجد مفهوم كان يدرس فى الصف الخامس أصبح يدرس فى الصف الرابع. هذا مع زيادة تأثير المواد التعليمية المتلفزة. ولذلك يجد المعلمون كثير من التحدى نتيجة لهذا التغيير ومواجهة الحاجات المختلفة، والمعرفة ومستويات المهارات والخبرات.

- والاتجاه الثانى هو تخصص معلم المرحلة الابتدائية فى مادة دراسية بالإضافة إلى كونه يعد إعداد عاما.

- والاتجاه الثالث نمو المدارس المتوسطة حيث كان السائد التركيز على المادة الدراسية وتزويد الطلاب بالمتطلبات الضرورية للالتحاق بالمدرسة الثانوية، تزايد الاهتمام بالطالب وانه فى مرحلة نمو حيث المراهقة المبكرة والتغيرات البيولوجية التى تحدث للجسم والعقل. وجماعات المناقشة من البنات يهتمون بالحديث عن الأولاد الذكور بدلا من العرائس، وجماعات المناقشة من الأولاد يهتمون بالحديث عن البنات بدلا من الحديث عن التمرينات الرياضية. وعادة ما تنمو وتنضج البنات أسرع من

الأولاد فى ذات العمر. والمشكلات الخاصة بالمظهر العام والشكل تصبح محل اعتبار.

- ويختلف مفهوم المدرسة المتوسطة عن المدرسة الابتدائية ليس فقط فى طبيعة المواد الدراسية أو الصفوف الدراسية ولكن أيضا فى الفلسفة التى تعطى اهتمام اكبر لتلاميذ المدرسة المتوسطة على اعتبار أنهم فى مرحلة انتقالية فى النواحى المزاجية والشخصية وكذلك الأكاديمية ولذلك تزايدت أعداد المدارس المتوسطة فى أمريكا.
- والاتجاه الرابع هو الانتقال من المهارات الأساسية إلى الاتجاهات وصنع القرار. إن حركة العودة إلى الأساسيات والتى سادت فى أمريكا أوائل الثمانينات بدأت تتوارى ليزداد الاتجاه والتأكيد على اتجاهات الطلاب، التفكير الناقد، والقدرة على عمل قرارات تتعلق بالبعد الأخلاقي.
- وقد أثبتت الأبحاث التى تمت فى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بأن هناك اهتمام بتذكر الطلاب للمعلومات، بينما يخصص وقت قصير جدا إلى المهارات التى يحتاجها الطلاب وكذلك إلى الاتجاهات المعقدة وبحيث تستخدم المعلومات للمساعدة فى اتخاذ قرارات فى ظل مجتمع يزداد تعقيدا.
- وهذا لا يعنى إهمال المهارات الأساسية اللازمة للنجاح المدرسى ولتقدم الدولة، ولكن الاتجاه المعاصر هو تدريس كيف يمكن استخدام المعلومات لعمل واتخاذ قرارات.
- والاتجاه الخامس هو التغير فى متطلبات التخرج. فبما أن المدارس تتجه إلى تزويد التلاميذ بمعلومات اكثر فى الصفوف الأولى من المرحلة

الابتدائية، فهناك مزيد من المتطلبات الإضافية للتخرج من المدرسة الثانوية العليا فقد اصبح مطلوب زيادة الوقت المخصص لدراسة اللغة الإنجليزية والرياضيات وغالبا ما تضاف مادة الاقتصاد.

- والاتجاه السادس استخدام الاختبارات المقننة.

حيث أثبتت الأبحاث وجود علاقة بين زيادة تحصيل الطالب وبين اهتمام المسئولين في المدرسة بنتائج الاختبارات المقننة. وتعتمد السلطات التعليمية المحلية في الإقليم اعتمادا كبيرا على نتائج هذه الاختبارات.

- الاتجاه السابع إعداد الطلاب لمستقبل غير معلوم.

يتعامل المعلمون مع المستقبل كما يتعاملون مع الحاضر ، وعادة ما يسعى المعلمون إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والأدوات اللازمة لمواجهة المستقبل غير المؤكد. والملاحظ كما يقول رجال المستقبل ورجال الاقتصاد بأننا نتحرك من الاقتصاد المعتمد على إنتاج وتصنيع البضائع إلى منتجات العقول Productivity of the mind .

تصميم المنهج

يتضمن تصميم المنهج الجهد العقلي في الوصول إلى نظرية للمنهج ثم بعد تصميم المنهج وبعد آخر يسمى هندسة المنهج.

تصميم المنهج:

يعرف تصميم المنهج بأنه تنظيم للأهداف والمحتوى وترتيب هذا المحتوى بطريقة مناسبة للمتعلم. ويرى البعض أن مصطلح تصميم المنهج يشير إلى عناصر المنهج والعلاقات بين تلك العناصر.

ويرى بعض علماء التربية، أن تصميم المنهج يشير إلى ترتيب مخرجات التعلم المطلوب تحقيقها في ضوء الأهداف، ويشير أيضا إلى ترتيب خبرات التعلم ووضع خطة لتزويد المتعلمين بهذه الخبرات. وعلى ذلك نقول أن تصميم المنهج يعني محتوى المنهج وعناصره وتنظيم تلك العناصر أي تنظيم أجزاء المنهج.

والخطوة الأولى في عناصر المنهج هي الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال المحتوى والطريقة وأساليب التقويم للحكم على قيمة هذه الأهداف.

وتختلف عناصر المنهج والعلاقات بينها في ضوء اختلاف تعريف المنهج واختلاف رجال التربية حول تعريف المنهج أدى إلى اختلاف تصوراتهم حول عناصر المنهج.

وقد ركز البعض في تعريف مصطلح منهج على المحتوى الثقافي والبعض ركز على أن المنهج عبارة عن وثيقة بينما ركز البعض على اعتبار المنهج يشير إلى مفهوم الخبرة.

وهذا الاختلاف في التعريف أدى إلى الاختلاف في تحديد عناصر المنهج.

وبصفة عامة يمكن تحديد عناصر المنهج في:

(أ) الأهداف أو الأغراض.

(ب) المحتوى ويمثل الثقافة المراد تعليمها ويتم ترتيب هذا المحتوى حسب فلسفة المجتمع وتوجهاته وأهدافه في إعداد أجيال المستقبل عبر مراحل التعليم المختلفة يرتبط بواقع المجتمع وتراثه الثقافي وخدمة مصالحه خاصة بالنسبة لمجتمعات الدول النامية كي تستطيع أن تكيف نفسها مع التيارات العالمية المحيطة.

(ج) الطرق التي ينفذ بها المنهج وهذه تشير إلى استراتيجيات التدريس أو الطرق أو الأساليب أو المداخل التي تحقق تنفيذ المنهج.

(د) التقويم ويستخدم للحكم على المنهج ككل وجوانب القوة وجوانب الضعف فيه وهل يستمر أم يحتاج إلى تعديل وتغيير وتطوير وتحسين.

والتقويم يعطي معلومات وبيانات تستخدم في الحكم على المنهج ويحقق نوع من التغذية الراجعة.

والبعد الثاني من عملية تصميم المنهج، وهو تنظيم المحتوى الثقافي للمنهج. ويقصد بالمحتوى الثقافي تلك المعرفة العلمية المتخصصة.

ويرى البعض أن المنهج في المدرسة الابتدائية ينبغي أن يركز على المعارف العملية المرتبطة بالبيئة والواقع الحقيقي الذي يعيشه الطفل. وأن يركز المنهج في المدرسة الثانوية على المعرفة العلمية والعملية معاً حيث إن إمكانات التلميذ العقلية والجسمية والانفعالية تؤهله للتعامل مع الموضوعات والمعارف العلمية.

وأن يركز المنهج الجامعي على المعرفة المتخصصة.

ولذلك نقول، في تنظيم المحتوى الثقافي للمنهج، بضرورة تنظيم الخبرات التربوية ليعزز بعضها البعض حتى تحدث الأثر المطلوب وهكذا يصبح التنظيم عملية أساسية في بناء وتطوير المنهج وجودة التعلم.

ويقصد بتنظيم المحتوى الثقافي العلاقة عبر الزمن (أي خلال سنوات المدرسة) وكذلك يقصد به علاقة الموضوعات بعضها ببعض وهذا ما نسميه العلاقة الرأسية والعلاقة الأفقية لخبرات التعلم.

معايير تنظيم خبرات التعلم:

(أ) الاستمرار.

(ب) التتابع.

(جـ) التكامل.

ويقصد بالاستمرار التكرار الرأسي لعناصر المنهج. ويرتبط الاستمرار بالتتابع في المنهج. ويقصد بالتتابع أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة وأن تؤدي إلى اتساع وتعمق أكبر للموضوعات والمسائل والقضايا

مثال: مفهوم الخريطة في الجغرافيا

مفهوم الطاقة في العلوم

مفهوم الديمقراطية إلخ.

ويشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج. مثال بعض المهارات في الجغرافيا قد تتكامل مع مهارات في الرياضيات.

العناصر المراد تنظيمها في خبرات المنهج:

العناصر المنظمة في كثير من الحالات مثل المفاهيم – المهارات.

وهذه العناصر من شأنها أن تحقق المعايير سالفة الذكر وهي معايير الاستمرار والتتابع والتكامل.

أنماط تنظيم المحتوى

يوجد عديد من المناهج وتنظيماتها مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المجالات الواسعة ومنهج النشاط والمنهج المحوري وغيرها.

وكل نوع من هذه التنظيمات يتطلب ترتيب للمحتوى الثقافي الخاص به.

ولكن بصفة عامة يمكن أن نقول أن لدينا التنظيم المنطقي للمنهج مثل التنظيم تبعا لمستويات السهولة والصعوبة أو التدرج من الماضي إلى الحاضر أو من المعلوم إلى المجهول أو من البسيط إلى المركب.

ثم هناك التنظيم السيكولوجي أو النفسي وهي طريقة تعين التلميذ على الفهم عن طريق مراعاة حاجاته وميوله ودوافعه.

وشكل تنظيم المنهج يؤثر على التصميم، فمثلا تصميم المنهج على أساس منطقي يختلف عن منهج يقوم على أساس سيكولوجي.

ولذلك من الضروري أن يحدث انسجام واتساق بين تنظيم وتصميم المنهج.

نقد تصميم المنهج:

يتم نقد تصميم المنهج من خلال نقطة البداية والأهمية في تخطيط المنهج، وتبرير اختيار محتوى ثقافي معين، وعلاقة المنهج بوظائف المدرسة.

فمثلاً يرى البعض أن نقطة البداية والأهمية هي الأهداف وهذا أمر صعب والنقطة الثانية لماذا يختار هذا المحتوى بالذات دون غيره؟

ويرى البعض من الكتاب أن هناك معايير يجب الاهتمام بها لاختيار المحتوى مثل استخدامات المعرفة، منافع التعليم المدرسي للأفراد والمجتمع.

وهذا يدفعنا إلى تساؤلات هامة:

هل المنهج مرشد لعملية التعلم؟

هل المنهج ما يحدث بالفعل داخل الفصل الدراسي؟

هل المنهج هو التدريس الفعلي لمجموعات كبيرة من التلاميذ؟

ومن خلال التعريف الدقيق للمنهج تتضح المعاني المتضمنة فيه وعلاقتها بالأبعاد الأخرى لعملية التعلم.

واختلاف تعريف المنهج يثير مشكلة بالنسبة لمن يسعى لوضع نظرية في المنهج. فهل يضع نظرية لما يحدث بالفعل داخل الفصول أم يضع نظرية تتنبأ بما يحدث عندما يكون التلاميذ في العمل المدرسي.

وما سبق عرضه يوضح لنا مشكلة تصميم المنهج.

تخطيط المنهج

بماذا ينبغي أن يتعلمه التلاميذ؟ ماذا يجب أن تدرسه المدارس؟

تنفق الدولة ملايين الجنيهات للإجابة عليهم. ومنذ القدم تواجه مخططي المنهج مشكلات تعتبر محورية في النظام التعليمي، وتدور حول عدم التأكد وعدم الاتفاق حول المصطلحات. وطبقا لبعض وجهات النظر، يعد المنهج بمثابة برنامج العمل المتكامل للمدرسة، وهو أهم وسائل التعليم، وهو كل شئ يفعله التلاميذ ومعلميهم.

وبالنسبة لآخرين، هناك ثلاثة أنواع للمنهج:

١ – منهج المادة والذي يتميز ببعض الخصائص:

أ – محتوى محدد من المادة الدراسية منظم بشكل منطقي لتسهيل عملية التقسيم والشرح ويطلق عليه المادة (المواد).

ب – هذه المواد تحدد مقدما.

ج – يوجه التدريس والتعلم لهذه المواد المنظمة والمحددة مسبقا.

وهذا هو الشكل الأكثر عمومية للمنهج، ويتم فيه وضع موضوعات تبدو مناسبة وملائمة من حيث الصعوبة وعلى ما اتفق عليه في مجال المادة وتكون النتيجة مادة الفيزياء، مادة الجغرافيا وهكذا.

وعلى ذلك يمكن القول أن المنهج يتكون من مجموعة مختارة من المواد والتي قد تُدرس منفصلة أو في علاقتها ببعض، كأن تدرس الجغرافيا منفردة أو في علاقتها بالتاريخ أو الاقتصاد.

٢ – المنهج المحوري:

وهو ليس مجموعة من المواد الالزامية لجميع التلاميذ، ولكنه ترتيب للمواد الدراسية وفق مجموعة من المبادئ:

أ – المواد الأساسية التي ينبغي دراستها تتكون من قواعد، معتقدات، حقائق، طرق تفكير يشجعها المجتمع.

ب – توصي دراسة المواد الدراسية بشكل مباشر نحو تطوير معتقدات المجتمع، وطرق التفكير.

ج – تنظيم المواد الدراسية حول مشكلات اجتماعية جارية أو اتجاهات.

د – يقوم المعلم مقدما بتحديد الحقائق الأساسية، القيم، المهارات، والاتجاهات التي ينبغي تعلمها. ولكن ما يتم تعلمه من مشكلات رافعية وشكل التعلم وسلوكه يخطط بين المعلم وتلاميذه مع الأخذ في الاعتبار الحاجات الحاضرة واهتمامات التلاميذ.

٣ – منهج النشاط :

وهو منهج ليس له مواد دراسية ينبغي دراستها، ولكنه يتكون من أشياء ينبغي عملها وليس أشياء ينبغي معرفتها بمعنى أن التلاميذ لا يدرسون مبادئ وتاريخ الاتصالات التليفونية ولكن يعمل التلاميذ لتوصيل تليفون بين حجرتين ويستخدمونه.

وإذا أردنا أن نعرض مشكلة تخطيط المنهج، نجد أن العاملين في مجال المناهج واجهوا مشكلة اختيار المحتوى. كيف يمكن اختيار محتوى المنهج؟ أي أنواع الخبرات ينبغي تزويد التلاميذ بها. وفي صيغة سؤال نقدم خمس معايير لاختيار المادة الدراسية :

١- هل تنتمي المادة الدراسية لحقل من المعرفة المنظمة؟

٢- هل المادة الدراسية باقية ومستمرة؟

٣- هل تعتبر المادة الدراسية مفيدة ونافعة؟

٤- هل تعتبر المادة الدراسية مثيرة بالنسبة للمتعلمين؟

٥- هل تسهم المادة الدراسية في نمو وتطور المجتمع الديمقراطي؟

ولكي نستطيع أن نخلق الاهتمام لدى المتعلم بالمادة الدراسية، ينبغي أن نجعل المعرفة التي يتم تحصيلها يمكن استخدامها في مواقف أخرى جديدة. إن المعرفة التي يكتسبها التلميذ بدون خلفية وبناء قوي لتحقيق الربط، تعتبر معرفة قابلة للنسيان، والحقائق غير المرتبطة ببعضها عمرها قصير. والطريق الوحيد للتغلب على نسيان ذاكرة الفرد، هو تنظيم الحقائق في شكل مبادئ وأفكار. وأن يتم تصميم المناهج بطريقة تعكس البنية الأساسية لمجال معرفي معين وهذا يتطلب فهم عميق لهذا المجال المعرفي، ونحن هنا نتكلم عن المنهج الحلزوني أو اللولبي. وعندما يحترم الفرد منا الطريقة التي يفكر بها الطفل، فإنه من الممكن أن نقدم له في مرحلة مبكرة، الأفكار والنماذج التي في نهاية الأمر تخلق الرجل المتعلم. وإذا تم هذا فإنه يمكن بناء المنهج حول القضايا الكبيرة، المبادئ، وقيم المجتمع.

ومن ثم لا نكون مغالين، إذا أشرنا هنا بأن المنهج يعتبر محور ومركز العمل التربوي أو النظام التعليمي.

وإذا ما تحولنا للحديث عن مهمة المدرسة في المجتمع، نجد أن هناك وجهة نظر تقول بأن مهمة المدرسة وواجبها الأساسي تعزيز ودعم التنشئة الأخلاقية ورعاية

النمو الشخصي. ومن وجهة نظر أخرى نجد البعض يركز على واجب المدرسة نحو زيادة فهم التلاميذ مثلما نادى أرسطو الفيلسوف اليوناني. ومن ثم علينا أن نقرر:

هل المدرسة مكان للتعليم والنمو العقلي؟ كما هو معروف في معظم الدول أم أن المدرسة مكان للأطفال كي ينمون فيه؟

وهذه القضية تجعلنا وجها لوجه مع مدرستين من مدارس الفكر وهما المدرسة التقليدية Traditional والمدرسة التقدمية Progressive.

المدرسة الأولى التي ترى المادة الدراسية محورا للاهتمام، والأخرى التي ترى الطفل مركزا للاهتمام. وهذا الأمر يجعل هناك فروقاً واختلافات بين النظرية والتطبيق، كما يجعل أمر فهم المنهج يعني أشياءا مختلفة لأناس مختلفين.

وأصول هاتين المدرستين من الفكر يمكن تتبعهما من أيام الفيلسوف جون لوك، والفيلسوف جان جاك روسو ومن قبلهم كمونيوس. وقد أبدى عدم الاتفاق الأيدلوجي بينهم، الفيلسوف الأمريكي جون ديوي.

وفيما يلي نعرض بعض تعريفات المنهج من خلال الرجوع إلى مجلة دراسات في المناهج:

تعريف جون كير John F. Kerr

المنهج هو كل التعلم الذي يخطط أو يوجه من المدرسة سواء تم بشكل فردي أو جمعي داخل المدرسة.

تعريف فيليب تايلور Philip H. Taylor

يتكون المنهج من المحتوى وطرق التدريس والأغراض أو الأهداف. وهذه الأبعاد الثلاثة تتفاعل لتكون المنهج العملي أو الإجرائي Operational Curriculum .

تعريف فرانك مسجروف Frank Musgrove

المنهج هو الأنشطة المبتكرة والخبرة (المنظمة – المركزة – المرتبة) والتي لا تزود من خلال الحياة، أنه اصطناعي أو زائف بمعنى الكلمة، مختار، منظم، مفصل، يُسرع من عمليات الحياة الحقيقية.

تعريف بول هيرست Paul Hirst

المنهج عبارة عن برنامج من الأنشطة مصمم بهدف حصول التلاميذ على أهداف محددة على قدر المستطاع. وفي هذه الأيام، فإن الاتجاه السائد هو مساواة المنهج بالمقرر الدراسي أو بخطة العمل أو برنامج الدراسة أو ببساطة المواد الدراسية. ولكن ذلك ببساطة شديدة من شأنه أن يسبب كثير من اللبس من الفهم.

تطوير المنهج Curriculum Development

ما هو تطوير المنهج؟ هذا السؤال بدأ يصرخ نفسه منذ الستينات من القرن العشرين في اللغة المستخدمة في مجال التربية. والحقيقة أن عملية تطوير المنهج لها علاقة بعمليات التعليم ككل وليس فقط مقررات مدرسية معينة أو طرق تدريس ولكنها عملية تتطلب تعاون كبير في عملية التخطيط. والجوانب الكمية المتعلقة بالتعليم ليست بمعزل عن الجوانب الكيفية وأن القرارات السياسية والإدارية ذات تأثير كبير.

وهذا من شأنه أن يتطلب وجود مقررات دراسية مناسبة من حيث الأهداف التعليمية، المحتوى وطرق عرض المادة.

ويبدو أن هناك حاجة ملحة لمدخل جديد لبناء المنهج أو تغييره، ويمكن تلخيص ذلك في مبادئ رئيسية على النحو التالي:

١- يجب النظر إلى عملية تطوير المنهج كجزء متكامل وكجزء متمم لسياسات تطوير التعليم والتخطيط التربوي.

٢- لم يعد المدخل الذي يعتمد على تفضيلات لمجالات دراسية مناسباً، ولكن هناك حاجة للنظرة الشمولية لمشكلة المنهج وتطويره.

٣- ينبغي النظر إلى قضية تطوير المنهج كوظيفة وعمل مستمر وهذا يتطلب تضافر الجهود القومية مع وجود آلية مناسبة للتنفيذ والتعامل معه.

وتتزايد الحاجة يوما بعد يوم للبحث عن طرق ووسائل لضمان قدرة المدارس على القيام بعملية تكييف لأوضاعها في ظل عالم سريع التغير. ومن الملاحظ أن استراتيجيات تطوير المنهج تتباين من نظام تعليمي لآخر،ولكن ينبغي أن يكون هناك أسس عامة مشتركة. كما أن هناك تأثيرات على عملية تطوير المنهج تتم من خارج النظام التعليمي وهي ليست تحت سيطرة التربويين وحدهم. وأن حركة التغيير في النظام الأكبر للمجتمع تتم بشكل أسرع مما يحدث في نظم التعليم الفرعية وبدون محاولة سد هذه الفجوة بين ما يحدث من تغيرات داخل النظام التعليمي، وبين ما يحدث من تغيرات سريعة خارجة، فإن المحصلة سوف تكون التخلف الثقافي. أو بمعنى آخر محاولة سد الفجوة بين ما يتم تعلمه في المدارس وما يتعلمه التلاميذ من الخبرة المباشرة من العالم الخارجي.

التغيير مطلوب ولكن في أي اتجاه ؟

الاتجاه المحافظ من العقول يجعل كثير من الناس، الآباء ، والمعلمين غير محددين فى اتجاهاتهم، مقاومين للترحيب بالتغيير ويميلون إلىأن تظل الأشياء والأمور كما هى. على الرغم أن هناك حاجة ماسة للتعامل مع التغييرات الاجتماعية،

الاقتصادية والتكنولوجية. وعادة ما تكون اتجاهات الأفراد لعدم الترحيب بالتغيير شئ مرتبط بثقافة المجتمع ذاته.

١- نمو في أعداء السكان.

وهذا من شأن أن يجعل هناك مساحة واسعة لتنوع القدرات والاهتمامات بشكل لم يحدث من قبل.

ماذا ينبغي على التلاميد تعلمه؟

المشكلة هنا تكون واضحة في المجتمعات الصناعية والتي تعثرت بضرورة توفير فرص متساوية لجميع التلاميذ. عندما يكون هناك دراسة أكاديمية في التعليم الثانوي في مقابل دراسة مهنية وكيف يمكن التوفيق بينهما، كما في بريطانيا على سبيل المثال.

٢ – في معظم الدول النامية، يلاحظ ارتفاع تدريجي في مستوى المعيشة، وعليه فإن مستوى الطموح والتوقعات يرتفع بالتبعية. بمعنى أن ما كنا نتوقعه من طلابنا منذ سنوات لم يعد كافيا الآن بمفهوم اليوم. فالوسائل مختلفة وهذا يعني أن أساليب التدريس، أدوات جودة التعليم، وتنظيم المدرسة ذاته قد تتطور وتحسن.

٣ – تأثر كثير من مجالات الحياة والدراسة بالانفجار في المعلومات وهذا من شأنه أن يدعو للبحث عن تكييف معايير لاختيار المحتوى.

٤- في ظل مجتمع صناعي متقدم، تظهر الحاجة إلى مهارات مهنية معينة وعمالة مدربة وذلك بالمقارنة بالفترات السابقة خلال القرن التاسع عشر او العشرين هذا علاوة على الحاجة الى التخصص وظهور مفهوم التربية الحرة Liberal education وتصبح القضية كيف نوازن بين الأهداف الخاصة بالتعليم العام

التى تركز على المهارات الأساسية وبين هؤلاء للتدريب المتخصص الذين عادة ما يهتمون بوضع الفرد المناسب في المكان المناسب (القواعد المهنية).

٥- العلاقة بين الظروف الاجتماعية والظروف الاقتصادية تفرض على المنهج المدرسى أن يعكس ميول واهتمامات التلاميذ. أو بمعنى آخر أن تكون مدة بقاء التلميذ فى المدرسة ذات معنى وقيمة حقيقية يشعر بها عند حصوله على عمل ما ، (زيادة فترة الحياة المدرسية أو إنقاصها).

٦- إن النظم المدرسية، أساليب التعليم، طرق المحافظة على النظام والأدب فى الفصل – والتى أثبتت جدواها فى السنوات الماضية – لم تعد صالحة الآن أو مقبولة فى ظل تغير اتجاهات الشباب المعرفية والنفسية. فلم يعد التلاميذ فى المدارس متقبلين لإجراءات المدارس الصارمة. والأسباب و اء ذلك، التغيرات المجتمعة المتلاحقة والسريعة خارج أسوار المدارس، والنمو العقلى الكبير لدى الشباب. وسبب آخر وهو أن القدرة على اجتياز الامتحان لا زالت تعتبر المحك الرئيسى للنجاح على الرغم من تدخل امور وعوامل كثيرة الآن فى عملية النجاح مثل ارتباط الذكاء بالإبداع، وتأثير المعلم والمنهج القائم على المادة الدراسية الذى لا يشجع التلاميذ على الاكتشاف الذاتى والمستقل والتعبير الذاتى والتوصل إلى أفكار جديدة.

وهذا من شأنه أن يطرح أسئلة عن ما هو ممكن أو غير ممكن فى التعليم؟.

٧ – التقدم فى وسائل الاتصال وقنواته تستوجب طرق ومداخل جديدة فى التدريس، عمل كثير يقدم وبأقل ايدى ممكنة. أن جميع العاملين فى مهنة التدريس يخضعون لضوابط خلقية ينبغى أن يتبعوها فى ظل التقدم التكنولوجى فى التعليم الذى فتح افاقا جديدة لم تكن فى حسابات القائمين

على التعليم والذين كانوا يمارسون التدريس من خلال السبورة والطباشير والكتاب المدرسى.

وعلى السياسات التعليمية مراعاة هذا التقدم التكنولوجى الكبير عندما يتم التخطيط او التنفيذ لأى عنصر من عناصر العملية التعليمية.

٨ – الزيادة فى انتقال المعرفة والمعلومات (من خلال وسائل الاتصال التكنولوجى) فى مقابل نقص انتقالها رأسيا من خلال المعلمين والآباء.

إن التحليل الاجتماعي يعتبر مكون واحد فقط لكثير من المداخل متعددة الأوجه التى نحتاجها عند النظر فى موضوع تطوير المنهج. فهناك أرضية مشتركة ينبغى إيجادها بين التربويين ورجال الإجتماع وعلماء النفس ورجال الاقتصاد والإدارة وآخرين.

وفيما يلى نعرض لمجموعة من البديهات المشتقة من الخبر ة فى مجال تطوير المنهج فى بعض دول العالم وينغى النظر إليها بعناية ودراستها بعمق.

البديهية الأولى:

إدارة الأزمة تعتبر متطلب أساسي لتحقيق وتأمين التعاون.

ففى كل ثقافة نجد تأثير الرأى العام الذي يتراوح بين هؤلاء المحافظين الذين يكونوا سعداء لترك الأشياء على ما هى عليه، إلى هؤلاء الراديكاليين الذين يرون الحاجة إلى الإصلاح.

إن الخوف من التغيير فى مجال المنهج مثل الخوف من الغير معلوم. وعادة كبار السن هم الذين يكونون ضد التغيير. ولكن أيضا هناك شئ ينبغى ذكره هنا وهو أن طبيعة فترة الانتقال والتحول الثقافى تحتاج الى تعلم كيفية الحياة مع الأزمات.

وحل هذه الأزمات لن يتأت من فوق ولكن بالأخذ والعطاء والمناقشة مع كل المتهمين وبذلك يتحقق التعاون كمتطلب أساسي.

البديهية الثانية:

بما أن تخطيط المنهج ينبغي ان يرتبط بنظام التعليم ككل ، فإنه من الضروري تحديد حالة او وضع هذا النظام.

ويبدو من الأهمية فهم القوى الخارجية والداخلية المؤثرة في نظام التعليم ومدى استجابته لتلك القوى.

ففي الولايات المتحدة يكون هناك الرغبة في التغيير لتطوير المنهج بالمقارنة مع ثقافات لدول محافظة.

وتعتبر السويد والدنمارك وبدرجة أقل انجلترا واسكتلندا حالات لمدى تأثير المخترعات والاستراتيجيات بالنظام الأكبر (الثقافة ككل).

وقد ميز جودلاد Godlad بين ثلاثة مستويات لصنع القرار.

المستوى المجتمعي (السلطة التعليمية المحلية، وسائل الإعلام، الهيئات الحكومية) المستوى المؤسس (الجامعات ، المدراس، الهيئات المهنية).

المستوى الإرشادي (اختيار طرق التدريس في الفصل).

البديهية الثالثة:

يحتاج تخطيط المنهج أن يتم كعملية مترابطة.

بمعنى أن وسائل الإعلام ، ورجال الإعلام، دور النشر، رجال الصناعة للأجهزة المدرسية ، الآباء، المؤسسات... كل هؤلاء لهم أدوار ليقوموا بها في عملية التخطيط للمنهج المدرسي.

البديهية الرابعة:

لتحقيق الفعالية يجب أن يصاحب تخطيط المنهج أدوات تعليمية مناسبة، حيث أن عملية تخطيط المنهج تتطلب تكاليف باهظة على المدى الطويل.

البديهية الخامسة:

في تخطيط المنهج لابد أن يوضع في الذهن التأكيد على دور المعلم كمدير لمواقف التعلم بدلا من دوره كمدرس.

لقد تغير دور المعلم كشخص لديه معلومات يقدمها للتلاميذ الذين ليس لديهم هذه المعلومات واصبح دوره تعزيز البحث والاستقصاء.

البديهية السادسة:

في تخطيط المنهج يكون اختيار الأهداف قبل اختيار المحتوى.

إن الفلسفة السهلة التي تساوي بين مصطلح المنهج ومصطلح المقرر أو خطط العمل،لم تعد مقبولة الآن. ومن المؤكد أن المحتوى هام ولكن حينما يقوده أهداف واضحة. وعلى ذلك فإن الأسئلة التالية تكون مهمة.

ما المخرجات المرغوبة؟

ما الذى نسعى إلى تدريسه؟

ما هو المهم؟ وما هو الذى نريده؟

ومن الناحية النظرية، يبدو من السهل أن نقول أن المخرجات المرغوبة ينبغي تحديدها أولا، ولكن في الممارسة يكون من الصعب رؤية هذه البديهية أثناء التنفيذ الفعلي حيث لا نستطيع أن نوقف آلة العمل للتأكد من ذلك.

البديهية السابعة:

التقيـيم المسـتمر والـتقويم ينـبغى أن ينشـئ خـلال تخطـيط المـنهج لضـمان التصحيح الذاتى.

إن أى خطط معدة بعناية تحتاج إلى تعديل فى ضوء ردود الأفعال الصادرة من التلاميد أو المعلمين. وفى كل المراحل فإن التغذية الراجعة المنتظمة من المعلومات، النقد، المقترحات من الذين ينفذون المقرارات تكون هامة بالنسبة للمسئولين عن تخطيط المنهج. ولذلك فإن اجراءات التصحيح الذاتى تعتبر من اهم الأعمال فى مشروع المنهج.

البديهية الثامنة:

فى أى نظام تعليمى فإن القوى الرئيسية للتغيير تأتى من الخارج.

إن المحرك الأول للتغيير فى المدارس مرجعه اقتصادي وتكنولوجي فى الدرجة الأولى. ومن بين القوى الأخرى.

أ – وسائل الاتصال.

ب – الثقافة.

جـ – المعينات على التعليم، الأجهزة المدرسية بكل أنواعها.

د – الحراك الاجتماعي الناتج عن التغيير السريع فى المهارات المهنية وأشكال الاتصال السريع. كل من هذه القوى يؤثر فى مواقف التعليم بطريقة أو بأخرى.

البديهية التاسعة:

مواقف التعليم المعاصرة تتطلب إعادة تحديد للمهارات الأساسية.

فى ظل عصر الكمبيوتر والمعلومات والاتصالات تزايد الاهتمام فى النصف الأول من القرن العشرين بمجال العلوم والرياضيات وبعد عام ١٩٥٠ اهتمام اكبر لاستخدام الكلمة المنطوقة. وزيادة الاهتمام بالعادات القرائية. وعليه فإن السؤال المهم: أى نوع من الحساب نحتاجه فى عصر الكمبيوتر؟

البديهية العاشرة : تخطيط المنهج يشبه التعليم ذاته فهو عملية مستمرة.

لذلك فإن محاولات ينبغى عملها لفهم التفاعل الديناميكى للقوى المؤثرة فى عملية تخطيط المنهج.

البديهية الحادية عشرة:

فى معظم مشروعات المنهج يوجد إتجاه لتقدير طاقة التعليم لدى التلميذ المتوسط في مستواه الأكاديمي.

تنظيمات المناهج

منهج المواد الدراسية

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

١ - يتكون المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة:

فلقد أدى اتساع الخبرة إلى تقسيمها إلى عدد كبير من مجالات التخصص. وتقسيم الخبرة على هذا الأساس يعتبر امرا هاما فهو ييسر دراستها على المتخصصين وقد أخذت المدارس بهذا الاتجاه. والتزام التلميذ باتباع هذا الأسلوب يفرض عليه الأسلوب التخصصي قبل أوانه. وهذا التنظيم يفرض على التلاميذ دراسات قد لا يحتاجون إليها في حاضرهم. وأدى هذا الوضع إلى ازدحام الحياة المدرسية بعدد كبير من المواد.

٢ - وحدة الدراسة في هذا المنهج هي الحصة:

يخصص لكل مادة عدد من الحصص. ويترجم المنهج إلى كتاب ويقوم المعلم بالشرح خلال الحصص. وعلى ذلك فوحدة الدراسة والعمل هي الحصة وعدد الصفحات التي يشرحها المعلم.

٣ - يشجع على الدراسة النظرية:

يحول هذا المنهج إلى مقرر وتقتصر الدراسة فيه على الحفظ فالمدرس يشرح والتلميذ يستمع ويعتمد التعلم فيه على الاقتران والربط. وكثيرا ما يشجع هذا على الدراسة النظرية ويهمل النواحي العملية التطبيقية.

٤ – يكون النشاط بمعزل عن الدراسة:

إن الدراسة النظرية قلما تعتمد على نشاط التلاميذ. وقد ظهر في ظل منهج المادة نوع من النشاط يسمى النشاط المضاف للمنهج أو النشاط خارج المنهج. أما وجهة النظر الحديثة فترى أن النشاط من صميم المنهج.

٥ – يعتمد على الامتحانات التقليدية لتقويم نمو التلميذ:

يعتمد هذا النوع من المناهج على امتحانات آخر العام كمقياس لتقدير مدى ما حفظه التلاميذ. وهذا يؤدي إلى إغفال الأهداف التربوية الأخرى.

٦ – يخطط منهج المادة مقدماً:

حيث أن المادة هي الأساس ولما كان لها تنظيم فإن إعدادها مقدما يعد أمرا ممكنا وهو لا يحتاج إلى عناء كبير.

٧ – تنظيم الحقائق تنظيما منطقيا:

وقد يبدأ التنظيم المنطقي من الجزء إلى الكل كما في دراسة اللغة التي تبدأ بالأحرف ثم الكلمات ثم الجمل وكما في دراسة الكيمياء التي تبدأ بالذرة ثم الجزئ ثم المركب. وقد يبدأ التنظيم المنطقي من الصغير أو البسيط إلى الكبير أو المعقد وقد يبدأ التنظيم المنطقي من القديم إلى الحديث كما في دراسة التاريخ. ولكن هذا قد يتعارض مع وجهة نظر التلميذ ويخالف طبيعة حاجاته ومطالب نموه وميوله. ويهمل هذا التنظيم البيئة فيفقد التعليم وظيفتة. ويهمل هذا التنظيم الفروق الفردية.

نقد منهج المواد الدراسية:-

يُرجع البعض انتشار هذا المنهج إلى:

١- أنه تقليد قديم اعتاد عليه المدرسون وأولياء الأمور.

٢- أنه يسهل تعديله وتغييره.

٣- أن الجامعات حيث الدراسة المتخصصة تؤيده.

أولاً: من حيث المحتوى:

أ - ارتباط المحتوى بمشكلات المجتمع ومتطلباته:

فاختيار المحتوى على أساس اهتمامه بالمادة العلمية كغاية يجعل مهمة المعلم صعبة في ربط ما يدرسه التلاميذ بمشكلات المجتمع. ولكن المعلم الناجح يستطيع أن يقوم بهذا الربط.

ب - تحقيق المحتوى لأهداف التربية:

إن عدم تحقيق الأهداف التربوية في ظل هذا المنهج لا يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة هذه المناهج وإنما يرجع إلى قصور في طرق التدريس. وطريقة تقديم المعلومات هي الطريقة السهلة ولكن تنمية التفكير الناقد أو الكشف عن الميول والاتجاهات هو التحدي للمعلم.

جـ - مقابلة المحتوى لحاجات وميول التلاميذ:

ينصرف كثير من التلاميذ عن الكتب المدرسية. وبعد أن يمتحن التلميذ المادة ينساها لأنها لا ترتبط بحاجاته أو ميوله. والنقد هنا يوجه إلى المحتوى وليس إلى التنظيم.

د - مقابلة المحتوى للفروق الفردية:

إن فرص الاختيار غير موجودة في دراسة محتوى كل مادة حتى ولو اختار التلميذ مجال دراسته العلمية أو الأدبية في الصف الثاني الثانوي. ولمقابلة الفروق الفردية قد تقدم المدارس مجموعات تقوية في المواد الأساسية مثل اللغات أو الرياضيات أو العلوم. وهذه المجموعات من التقوية هي للنجاح في نهاية العام لا لتحقيق أي أهداف تربوية. أو تقدم المدرسة نشاط مدرسي لا يرتبط بأي نظام من نظم تقويم التلميذ.

هـ – مناسبة المحتوى لمستوى التلاميذ:

يُختار المحتوى في ظل هذا المنهج على أساس التلميذ المتوسط دون مراعاة لما بين التلاميذ من فروق.

ثانياً: من حيث التنظيم:

(أ) من حيث تحقيق الاستمرار والتتابع والتكامل في الخبرات:

إن منهج المادة يمكن أن يتحقق له هذا المعيار إذا أُحسن تنظيمه ورُتبت خبراته حيث أنه يسمح بترتيب الحقائق بصورة متصلة. وليس شرط أن تنظيم المادة بطريقة منطقية يستلزم تنفيذ ذلك عن طريق طرق التدريس. فالمواد الدراسية المنظمة عبارة عن خبرات ونشاط الكبار وهي ليست معلومات متراكمة. ويمكن بذلك أن تصبح مشكلة التنظيم المنطقي للمنهج مشكلة متعلقة بطريقة التدريس أكثر منها مشكلة متعلقة بطبيعة منهج المادة ذاته.

(ب) من حيث تنسيق جهود المعلمين:

يؤدي كل معلم عمله بمعزل عن المعلمين الآخرين وتزداد حدة الانفصال في المدرسة الثانوية.

(ج) من حيث مشاركة التلاميذ في تخطيط المنهج:

لا يعطي فرص للتلاميذ للاشتراك في تخطيطه وهذا المنهج لا يحرم التلميذ فقط بل أيضا يحرم المعلم. وهذا يمنع انتقال أثر التعلم. ونحن نعلم أن توافر الدافع هام في عملية التعلم ومشاركة التلميذ تعتبر من العوامل التي تحقق هذا الدافع.

(د) من حيث إعطاء التلاميذ يوم دراسي متوازن:

إن يوم التلميذ عبارة عن مجموعة من الحصص الدراسية ولا يوجد نشاط حقيقي.

نحو تحسين منهج المادة:

معظم النقد الموجه لهذا المنهج يتركز على تجزئة المعرفة وعدم تكاملها لذلك كانت محاولات التحسين تتركز على الدمج أو الترابط.

*** منهج المواد المترابطة:**

وفي المنهج المترابط تظل المواد منفصلة وكل مادة تدرس في حصة خاصة بها. وهذا المنهج يقوم على الربط بين مادتين مثل الجغرافيا والتاريخ أو اللغة العربية، والتاريخ. ولا شك أن هذا سوف يساعد المتعلم على رؤية العلاقات وتكوين المدركات. ولكن هناك خوف من محاولة ربط مادتين بحيث يتم الربط ويصعب تحقيقه في الواقع.

معنى هذا أن الترابط لا يلغي الحواجز القائمة بين المواد وإنما يحاول أن يوجد معابر بين مادتين أو أكثر.

منهج المواد المندمجة:

يقصد بالدمج إزالة الحواجز الموجودة بين مادتين أو أكثر مثال ذلك مادة الأحياء حيث تندمج مادة الحيوان + النبات + علم وظائف الأعضاء.

ويعتبر الدمج خطوة أكثر تقدما من الربط نحو تحقيق مبدأ التكامل في المعرفة. والتكامل هنا في حالة مادة الأحياء لا يحدث بين جوانب متعددة لمجالات دراسية ولكن يتحقق في جانب منها.

المجالات الواسعة:

وفيه يتم دمج مجالات واسعة مثل الكيمياء والفيزياء والحيوان والنبات وعلم وظائف الأعضاء والجيولوجيا تحت اسم "العلوم العامة".

ويمكن أن تندمج مواد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والاقتصاد والاجتماع تحت ما يسمى باسم "الدراسات الاجتماعية" وكل مجال دراسي يقوم بتدريسه معلم واحد.

وقد استخدم اسلوب المجالات الواسعة من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة حيث يدرس بالجامعة ما يسمى "القومية العربية" أو "التربية العلمية". ويلاحظ أنه احيانا تأتي تسمية بعض المقررات الدراسية غير معبرة عن تنظيم المحتوى.

مناهج تدور حول أساسيات المعرفة:

يركز على الهيكل البنائي للمادة ويكتفي بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها.

المنهج المحوري

عرفنا مما سبق أن مناهج المواد الدراسية تركز على مادة الدراسة ولا تعطي الاهتمام الكافي للتلميذ وجاءت مناهج النشاط ثورة على مناهج المواد الدراسية المنفصلة وكذلك كانت بمثابة رد فعل عنيف. وفي ظل مناهج النشاط أصبحت ميول التلاميذ هي المنطلق والمحور الذي يقوم عليه المنهج وقد غالى أصحاب فكرة النشاط حينما قالوا: ألا يخطط المنهج مقدما ويترك امر تخطيطه وتنفيذه ومتابعته للتلاميذ تحت إشراف المعلم.

ولم تتمكن مناهج النشاط من الاستمرار في الميدان بسبب ما ألقته على المعلمين من أعباء ومسئوليات، وترتب على تطبيقها مشكلات تتصل بالاستمرار والتتابع وما أدت إليه من تصور في مجال النمو الاجتماعي للتلميذ.

لذلك جاء بعض التربويين وأرادوا أن يتخلصوا من عيوب منهج المادة الدراسية ومنهج النشاط فنادوا بالمنهج المحوري الذي يقوم على حاجات التلاميذ بدلا من الميول ويقوم على مشكلات حياة التلاميذ.

٢ – ما المقصود بالمنهج المحوري:

هناك خلط في المعنى في طبيعة المنهج المحوري وهذا الخلط في المعنى أدى إلى خلط في استخدام هذا النوع من التنظيم. فقد أجريت دراستان

مسحيتان في سنة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية وجاءت نتائجهما مختلفة. بينت إحدى الدراستين أن ٣ر٥٧٪ من المدارس الإعدادية تستخدم البرامج المحورية، بينما أظهرت الدراسة الثانية نتيجة مختلفة وهي أن ٤ر٣١٪ من المدارس الإعدادية تستخدم هذا النوع من البرامج. ومن دراسة هذه البرامج اتضح أن الاهتمام الحقيقي الرئيسي في هذه البرامج ينصرف إلى الدراسات الاجتماعية وأن المواد الدراسية الأخرى تسهم بدرجة أقل فيها.

لذلك قال البعض أن البرنامج المحوري مرادفُ للتربية العامة أو التعليم العام الأمر الذي يضر بمفهوم البرنامج المحوري ويجعله قليلُ الفائدةِ وقال هؤلاء عنه أنه طريقة لجدولة الحصص بحيث يمكن تجميعها والربط بينها وبحيث يقوم بتدريسها أكثر من معلم. وحتى نبتعد عن الغموض نعرض هنا لبعض تعريفات هذا التنظيم.

- تعريف كازيل بأنه سلسلة مستمرة من الخبرات المخططة المبنية على أساس مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية.
- تعريف بيرس بأنه هذا الجزء من المنهج الذي يهتم بتنمية المسئولية الاجتماعية والفردية والمهارات اللازمة للشباب حتى يمكنهم أن يلبوا حاجات المجتمع الديمقراطي.
- تعريف أندرسون بأنه طريقة تنظيم بعض خبرات التعلم في المرحلة الثانوية باستخدام طريقة حل المشكلات ومحتوى قائم على مشكلات الشباب وهدف يرتبط بالسلوك الذي يتطلبه المجتمع الديمقراطي.

هذا المنهج المحوري من شأنه أن يساعد التلاميذ في مجالات كثيرة مثل:

- فهم المواطنة والمواطن الصالح.

- فهـم الـنظام الاقتصـادي للمجـتمع والعلاقـات الاجتماعية.
- فهم النظام الأسري والعلاقات الأسرية.
- تكوين عادات طيبة للاستهلاك.
- تقدير الجمال وتذوق الفن.
- تنمية مهارات اللغة كوسيلة للاتصال.
- تكوين مهارات التفكير العلمي.
- حب العمل التعاوني والعمل في فريق.
- الكون وفلسفة الحياة.

وما يمكـن قولـه هـو أنـه في ظل هذا التنظيم نجد خلط بين المنهج والبرنامج. فيقال أن البرنامج يشير إلى الجزء الخاص بالخبرات العامة اللازمة لجميع الشباب. وبالتالي تنطبق فكرة المحور على المنهج والبرنامج.

٣ – المناهج المحورية والحاجات:

البعض يقول الحاجات كمصطلح يشير إلى الحاجات الشخصية والبعض يضيف إلى ذلك الحاجات الاجتماعية، ومن الأفراد من يحدد الحاجات في ضوء تصورات الكبار لحاجات المستقبل. وتعريف الحاجات يتضمن الجانب الشخصي والاجتماعي وعلى ذلك فالمنهج المحوري لا يمثل منهج المدرسة بأكمله ولكن يمثل الدراسات العامة المشتركة بالبرنامج المحوري.

٤ – خصائص المنهج المحوري:

أهم خاصية وجود وجه عام أو محوري ووجود وجه خاص أكاديمي.

١- البرنامج المحـوري يفسح المجـال للتوجيه التربـوي عـلى اعتبار اهـتمامه بمشـكلات الشـباب واهـتماماتهم المباشـرة لذلـك فهـو يعتـبر مجـالاً ممـتازاً

لأنشطة التوجيه وتعتبر خدمات التوجيه الفردي والجمعي جزءا متكاملا من البرنامج المحوري.

٢- يقوم البرنامج المحوري على حل المشكلات مثل منهج النشاط ويعتقد دعاة البرنامج المحوري أن حل المشكلات تعتبر أفضل طريق للوصول إلى مفاهيم واضحة وإلى فهم صحيح. لذلك يستمد البرنامج المحوري معظم مادته من آداب اللغة ومن الدراسات الاجتماعية.

٣- حاجات التلاميذ ومشكلاتهم هي التي تحدد مجالات الدراسة واعداد التلاميذ للمواطنة.

٤- يطلب من جميع التلاميذ دراسة البرنامج المحوري لأنه يقوم على المواطنة وإشباع حاجات التلاميذ والتوعية بمشكلات الحياة وهذا يمثل القدر المشترك العام من الدراسات التي تلزم جميع التلاميذ.

٥- تعد البرامج المحورية مقدما وفي ذلك فرصة للدراسة العلمية للمشكلات وتخطيطها وحسن توزيعها على المراحل والاستعداد لها من تجهيز الكتب والمراجع والوسائل وإعداد المعلم.

٦- يطبق هذا البرنامج بنجاح في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد لاقى نجاحا في المرحلة الثانية عندما ظهرت أهمية الإعداد للمواطنة والحياة وأنها من أفضل السبل للإعداد للدراسة الجامعية.

٧- يقتضي استخدام وحدات زمنية مناسبة لأن وقت الحصة المعتاد يعتبر قصير ويتراوح الزمن المخصص لهذا البرنامج بين ساعتين وثلاث ساعات من كل يوم مدرسي ويساعد طول الفترة على توثيق الصلة بين المعلم وتلاميذه.

٤ – تطبيق البرنامج المحوري:

- **تخطيط ميادين الدراسة بالأسلوب العلمي والاهتداء بنتائج البحوث والدراسات.**
- **توزيع هذه الميادين على الصفوف الدراسية.**
- **تحديد المفاهيم الأساسية لكل مجال.**
- **الاستعداد لتنفيذ البرنامج حيث يعد مرجعاً لكل وحدة ليكون عونا للمعلم.**
- **تدريس البرنامج وتقويمه.**

نقد المنهـــج

بعد المحتوى

١ – ارتباط المحتوى بمشكلات المجتمع:

يتفق هذا التنظيم المنهجي مع هذا المعيار فنجد أن مشكلات البيئة المحلية والتعرف على مشكلات المجتمع من القضايا المهمة في البرنامج المحوري لأنه يقدم المحتوى الذي يحتاجه جميع التلاميذ.

٢ – تحقيق المحتوى لأهداف التربية:

يراعى المنهج المحوري هذا المعيار فهو يعطي اهتماماً لكل من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات. ومن المهم ذكره هنا أن المشكلات التي يقوم عليها المنهج المحوري هي مشكلات حقيقية مفتوحة وليست جاهزة من حيث الإعداد والحل. لذلك فالمنهج يؤكد على القيم الاجتماعية المرغوب فيها سواء كانت قيم المجتمع الموجودة أو القيم والاتجاهات الجديدة التي تتطلبها ظروف التطور التي يمر بها المجتمع.

٣ – مقابلة المحتوى لمشاكل وحاجات وميول الدارسين:

يعتبر هذا البعد هو لب المنهج المحوري فممارسة التلاميذ لأنواع من النشاط التعليمي التي لها علاقة مباشرة بحياتهم يجعل من الممكن أن ينتقل اثر هذا التعلم من داخل المدرسة إلى الواقع الذي يعيشون فيه. وهذا البعد أو المعيار يحقق شرطا هاما في التعلم القائم على المعنى والوظيفية والدافعية.

٤ – مقابلة المحتوى للفروق الفردية:

يقرر المحور على جميع التلاميذ ولكن هذا لا يعني إهمال المحور للفروق الفردية، أما فيما يتعلق بالنشاطات الأخرى المكملة للمحور نجد أنها وضعت أساسا لمقابلة الفروق الفردية. وإذا ما أشرنا إلى التوجيه والإرشاد وإلى تخصيص فترات زمنية طويلة للدراسة نجد أن ذلك كله محاولات لتحقيق معيار الفروق الفردية.

بعد التنظيم:

١ – تحقيق التكامل والاستمرار والتتابع في الخبرات:

الاتجاه الغالب في المحور هو الارتكاز على مادة دراسية معينة حتى يسهل تحديد مفاهيمها وحقائقها لتحقيق الاستمرار والتتابع. لأن معيار الاستمرار والتتابع يصعب تحقيقه في البرامج العامة وبذلك لا يتحقق التكامل وهذا الوضع يشبه الفرق بين منهج النشاط ومنهج المادة بالنسبة لهذا المعيار. وهذه نقطة قصور في المنهج المحوري.

٢ – تنسيق جهود المعلمين:

يشجع المنهج المحوري على العمل التعاوني بين المعلمين وبعضهم البعض وبين التلاميذ لذلك يعتقد أن هذا المنهج يحقق هذا المعيار.

٣ – مشاركة التلاميذ في تخطيط المنهج:

يرتبط هذا المعيار بخصائص المنهج المحوري. فرغم أن المنهج يعد مقدما إلا أنه مخطط بطريقة مرنة وتتضح هذه المرونة في تنفيذ البرنامج حيث يعطي

للتلاميذ فرصة المشاركة في اختيار الجوانب ذات الصلة بحاجاتهم ومشكلاتهم. وفي ذلك يتعلم التلاميذ حرية الرأي – المناقشة – احترام الآخرين – تفتح الذهن – تحمل المسئولية.

وكلها أمور لازمة لتكوين المواطن الصالح.

٤ – تحقيق يوم دراسي متكامل أو متوازن:

وما نود ذكره هنا أن دراسة حاجات التلاميذ والشباب اعتمدت على دراسات هافجرهست عن مهام النمو Developmental tasks وأورد في دراساته موضوعات عن تقبل الفرد لتغيرات جسمه وخصائصه الجسمية وعلاقاته مع الآخرين والاستقلال الانفعالي.

وفتحت دراسات هافجهرست طريقا لبحوث أخرى مثل دراسة ستراتيمر Stratemeyer ولاري وألبرتي Lurry & Alberty وتورانس Torrance. ومن الدراسات العربية المماثلة ما قام به كل من ابراهيم شهاب وزكي صالح ومنيره حلمي وصموئيل مغاريوس وكلها كانت تبحث في مطالب النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

ونقطة القصور في المنهج المحوري هو في إجراءاته التنفيذية وليس في أساسه النظري والفلسفي.

مزاياه	عيوبه
١- يتمشى مع النظرية السليمة للتعلم القائم على احتكاك الفرد بالخبرة.	١- صعب التنفيذ لوجود المعلم المتخصص فالمنهج يحتاج لمعلم متكامل في إعداده.
٢- يراعي اهتمامات وحاجات التلاميذ.	٢- يحتاج لدرجة عالية من التخطيط والتنسيق.
٣- يساعد التلاميذ على تعلم مهارات اجتماعية هامة وضرورية لمطالب المجتمع مثل التعاون والتخطيط.	٣- صعوبة إعداد الجدول المدرسي
٤- يراعي الفروق الفردية.	٤- لا يراعي مدى التركيز للتلميذ الذي لا يزيد عن نصف ساعة
٥- يسمح للمعلم بمعرفة تلاميذه.	٥- لا يزال منهج لفظي وهو معرفي بصفة عامة.
٦- يدفع التلاميذ لمزيد من التعلم.	٦- الحراك الاجتماعي من المشكلات التي تواجه المنهج المحوري.
٧- ينقل محور التعلم من التدريس إلى التعلم.	٧- لا يوفر عنصر الاستمرار والتتابع والتكامل.
٨- يخترق حواجز المواد والمعرفة المجزأة	٨- لم تنجح تجربته في كثير من البيئات التعليمية.
٩- يسمح بتنوع مصادر الخبرة التعليمية.	

مناهج النشاط

- يروي لنا التاريخ اهتمام أسبرطة وأثينا بضرورة اشتراك الطلاب في الحكم الذاتي والنوادي والمناظرات والرحلات والتمثيليات. ولقد تحددت فكرة النشاط في الفكر التربوي لأفلاطون وروسو وتبلورت في فكر جون ديوي في نهاية ق ١٩ حيث ترجم فكرته ومارسها منهجا في مدرسته التجريبية في شيكاغو.
- ويرى ديوي أن الطفل المتعلم هو البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية وأن نموه وتطوره ينبغي أن يكون الهدف الأسمى من هذه العملية. ولعل النشاط في ضوء هذا المفهوم يقترب من الخبرة المرتبة التي ترتبط بالبيئة وترتبط بتفاعل الطفل المتعلم وأيضا بدوافعه الذاتية التلقائية.
- ولا يعني النشاط اللعب والحركة والانطلاق والنشاط العضلي ولكن النشاط في هذا المنهج يعني تهيئة مواقف تربوية يتم اختيارها في ضوء حاجات المتعلم. لذلك يمكن أن نقرر أن النشاط في ضوء هذا الفهم يقوم أساسا على مبدأ الإيجابية والفاعلية.
- من جانب التلميذ. وعلى هذا نقول أن منهج النشاط يقوم على:

١- إيجابية التلميذ وفاعليته في موقف التعلم على خلاف موقف التلميذ السلبي في المنهج التقليدي.

٢- ممارسة التلاميذ لنشاط ذات معنى من خلاله تكتسب المعلومات والمعارف.

٣- ارتباط مواقف الخبرة للنشاط بحياة التلميذ ومتطلباته على خلاف المنهج التقليدي.

ومما ينبغي ذكره هنا هو أن الأفكار التي قام عليها منهج النشاط تتحقق في المرحلة الابتدائية حيث لا يخطط المنهج مسبقا وحيث يكون دور المعلم مرشد وموجه.

- وهناك نوع آخر من مناهج النشاط يسمى منهج المشروعات وفيه يختار التلاميذ وفق ميولهم ورغباتهم مشروعات مناسبة ينفذوها ويكتسبون في أثناء تنفيذها خبرات تعليمية قيمة.
- وهناك نوع ثالث من مناهج النشاط يقوم على الميول الخاصة بالتلميذ وقد تطور هذا النوع الثالث بعد ذلك إلى المناهج المحورية.

ثانياً: خصائص منهج النشاط:

١ – ميول التلاميذ وحاجتهم هي التي تحدد محتوى المنهج:

تعتبر الميول التي لدى التلميذ بمثابة دوافع يمكن استغلالها في عملية التعلم. والمقصود بالميول هنا ميول التلاميذ أنفسهم وليس الميول التي يتصورها الكبار للصغار. ونقصد بالميول أيضا الميول الحقيقية وليست الطارئة. ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ ليحددوا ميولهم في ضوء هذا الفهم. وبذلك نرى أن أنصار هذا المنهج يرون ضرورة اشتراك المعلم في عملية بناء منهج النشاط. وساعدت هذه الدعوى على تنشيط حركة البحث العلمي التربوي في مجال الميول.

والبعض يتساءل ماذا لو لم يجمع التلاميذ على ميول مشتركة بينهم يدور حولها نشاط التعلم؟

وكانت الإجابة هي أنه لا يخلو الأمر من ميول مشتركة وقالوا أن المنهج مرن ويسمح بتقسيم التلاميذ في الفصل الواحد إلى أكثر من مجموعة وكل مجموعة تقوم بدراسة تختلف عن دراسة المجموعة الأخرى. وبذلك تعطي أهمية للميول المشتركة، وأهمية للميول الخاصة لدى التلاميذ.

ويشترك منهج النشاط والمنهج التقليدي في النظرة لأهمية المعارف والمعلومات ولكن الفارق في الطريقة التي يحصل بها التلاميذ على هذه المعلومات.

٢ – منهج النشاط لا يعد مقدماً:

إذا كان المنهج التقليدي يعد مقدما من خلال التراث الاجتماعي فإنه من العسير على أصحاب منهج النشاط إعداد مناهجهم مقدما. فعملية تخطيط منهج النشاط عملية مستمرة مشتركة بين التلاميذ والمعلم. هذا الأمر جعل البعض يشكون في منهج النشاط وقالوا عنه (اللامنهج). ولكن هذا الوضع يتطلب من المعلمين والمسئولين أن يكونوا على وعي بما لدى التلاميذ من قدرات فرادى وجماعات.

ومسئولية المعلم هنا كبيرة فهو يبدأ من حيث لا منهج وعليه أثناء العملية التعليمية أن يوجد منهجا وما يوجه من نقد لمنهج النشاط لا يرجع إلى طبيعته أو محتواه ولكن يرجع إلى عدم وجود المعلم الذي ينفذ فكرة منهج النشاط.

٣ – يقوم المنهج على إيجابية التلميذ:

يشارك التلميذ في اختيار المنهج وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه وهو منهج يقوم على العمل والانتفاع بمصادر البيئة ويعتمد على الخبرة المباشرة. ومن أمثلة النشاط نشاط إصدار صحيفة مدرسية.

٤ – يعتمد منهج النشاط في تنفيذه على أسلوب حل المشكلات:

المواقف التي يقوم عليها هذا المنهج مواقف تعد لمشكلات حقيقية. ومحتوى القضية أو المشكلة هو مادة عملية التفكير ذاتها. وفي منهج النشاط نجد ترابط بين كل من المعرفة وعملية التفكير. وتعتبر المادة العلمية في ظل منهج النشاط وسيلة لحل المشكلة أي وسيلة للتفكير وليست غاية في حد ذاتها.

٥ – العمل الجماعي والتخطيط المشترك خاصية أساسية من خواص منهج النشاط.

٦ – يتم تقويم التلاميذ على أساس نشاطهم وسلوكهم وعلاقاتهم.

ثالثاً: منهج النشاط وأشكال تحقيقه

أو منهج النشاط بين النظرية والتطبيق:

الشكل أو الاتجاه الأول:

وفي هذا الشكل يلتزم منهج المدرسة الابتدائية بتطبيق المبادئ النظرية التي يقوم عليها منهج النشاط فتكون ميول التلاميذ وحاجاتهم وغيرها من الأنشطة التلقائية هي التي تشكل محتوى المنهج. ويسميه البعض منهج النشاط التلقائي. وفي هذا الشكل نجد الجدول المدرسي مرن لا يتقيد التلاميذ فيه بنظام الحصص التي نعرفها. ويقسم التلاميذ إلى مجموعات حسب ميولهم وليس على حسب أعمارهم. ويتم تقويم التلميذ في ضوء نموه وتقدمه ووفق قدراته ولا يقارن بغيره من التلاميذ. ولا يفرض على التلاميذ نظام من الكبار بل يوضع نظام يقبلونه. ويكون شكل النشاط داخل وخارج المدرسة مثل الزراعة وتربية بعض الحيوانات والرسم والتلوين والمشاهدة وإجراء التجارب والقيام برحلات وغيرها. ومن المدارس التي طبقت هذا الشكل:

مدرسة جون ديوي التجريبية في جامعة شيكاغو ١٨٩٦.

مدرسة مريام التجريبية بجامعة ميسوري ١٩٠٤.

مدرسة كليتز التجريبية بجامعة ميسوري ١٩١٧ وكلها مدارس ابتدائية.

الشكل أو الاتجاه الثاني:

وهو المشروعات، وقد قدمه وليم كلباتريك ١٩١٨. وقد طبق هذا المنهج في بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كما طبق في مصر ١٩٣٩ في المدارس النموذجية وقد وصف هذا المنهج اسماعيل القباني في كتابة "التربية عن طريق النشاط. والمقصود بالمشروع قيام التلاميذ بسلسلة من النشاط لتحقيق هدف هام بالنسبة للتلميذ. ويمر المشروع بالخطوات التالية:

تخطيط المشروع:

١ – تخير المشروع

٢ – وضع خطة المشروع

٣ – تنفيذ المشروع

٤ – الحكم على المشروع.

وفي اختيار المشروع ينبغي مراعاة اتفاق المشروع مع ميول التلاميذ، ومعالجته ناحية هامة في حياة التلميذ مثل حياة القبائل البدائية في وسط أفريقيا، وأن يؤدي المشروع إلى خبرات تربوية وفيرة ولا يقتصر فيه على الإنتاج مثل مشروع صناعة الصابون، وأن يكون المشروع مناسباً لمستوى نضج التلاميذ، وأن تكون المشروعات متزنة ومتنوعة في مجموعها. وعادة ما توجد في هذه المشروعات خبرات تاريخية ولغوية وجغرافية واجتماعية، وأن يؤخذ في الاعتبار عند تخير المشروع ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانيات العمل.

الشكل أو الاتجاه الثالث:

وهو منهج النشاط غير المباشر الذي يسترشد بميول الأطفال ونشاطهم التلقائي دون أن تصبح هذه الميول والأنشطة مركزا لتنظيم وحدات التعلم كما يحدث في الشكلين السابقين وهذا الشكل هو المطبق في المدرسة الابتدائية حالياً.

رابعاً: نقد منهج النشاط أو تقويمه

من حيث المحتوى:

١ – مقابلة المحتوى لحاجات وميول التلاميذ:

نقطة الانطلاق نحو هذا المنهج هو الفرد ومراعاة ميوله وحاجاته. يتضح لنا مما سبق أن منهج النشاط في صورته النظرية كان يركز بشدة على الميول والحاجات ورغم ما وجه من نقد لصورة منهج النشاط النظرية وجدنا أن المناهج الحديثة

تحاول أن تعطي الميول أهمية وتسترشد بها في تحديد الإطار العام للمنهج من حيث محتواه. لذلك يمكن القول بأن منهج النشاط يحقق هذا المعيار.

٢ – ارتباط المحتوى بمشكلات المجتمع:

أن أحد الأسس الهامة التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج هو ارتباط محتواه بواقع البيئة والمجتمع ومشكلاته المادية والفكرية. ولما كان منهج النشاط يركز على الفرد وميوله وحاجاته وهذا جعل البعض يقول أن منهج النشاط لا يركز على الجانب الاجتماعي وفريق آخر يقول أن الميول لها بعدها الاجتماعي. والملاحظ أن منهج النشاط لا يعطي هذا المعيار اهتماما كافيا.

٣ – إمكانية المحتوى في تحقيق أهداف التربية:

تهدف التربية إلى إكساب التلاميذ معلومات ومهارات وقيم وميول واتجاهات وطرق تفكير.

إن نتائج دراسات كثيرة تؤكد على أن منهج النشاط له إمكانية تحقيق الكثير من أهداف التربية. ويمكن القول أن منهج النشاط في صورته المعتدلة يحقق كثير من الأهداف بحيث يمكننا أن نقول أنه يتفوق على منهج المادة الدراسية في هذا المعيار.

٤ – مقابلة الفروق الفردية:

يحقق منهج النشاط هذا المعيار فهو يعطي اهتماماً خاصاً للفرد المتعلم كما أنه يراعي الميول المشتركة. ونفس الشئ في عملية التقويم حيث وجدنا أن الفرد المتعلم لا يقارن في ضوء زملائه

٥ – مناسبة المحتوى لمستوى نضج التلاميذ:

ذكرنا في صورة المشروع أنه ينبغي مراعاته لمستوى نضج التلاميذ وخبراتهم السابقة وتعتبر عملية اختيار المحتوى المناسب لمستوى نضج التلاميذ هو أحد المشكلات التي تواجه ميدان المناهج بصفة عامة. فكيف يتحقق هذا المعيار في

ضوء منهج لا يعد مقدما لذلك فإن مناسبة هذا المعيار لمنهج النشاط لا تزال محل تساؤل وشك.

من حيث التنظيم:

١ – مراعاة التكامل والاستمرار والتتابع في الخبرات:

تنظيم الخبرات في منهج النشاط يساعد على تحقيق مبدأ التكامل في المعرفة فنجد في منهج النشاط أن الخبرات تترابط أفقيا وتتكامل بحيث يدرك التلاميذ ما بينها من صلات.

أما من حيث الترابط الرأسي أو ما نسميه تتابع الخبرات واستمرارها في الصف الواحد أو من صف إلى صف نجدها إحدى المشكلات المعقدة التي تواجه منهج النشاط. ولذلك نجد أن منهج النشاط ضحى بالتنظيم المنطقي ولم يوجد له بديل في عملية تنظيم المعرفة. وترجع هذه المشكلة إلى خصائص منهج النشاط حيث قد لا تترابط المشروعات المقدمة للتلاميذ.

فإذا حدث ترابط أو تكامل بين اللغة والتاريخ أو بين الجغرافيا والعلوم أو بين العلوم والرياضيات فإننا لا نضمن حدوث هذا التكامل في المشروع التالي.

وقد قيل أن المنهج الذي يحقق ترابط المعرفة وتكاملها يفقد التتابع والاستمرار والعكس أيضا وبذلك لا يحقق هذا المنهج ذلك المعيار.

٢ – تنسيق جهود المعلمين.

يحقق هذا المنهج ذلك المعيار لأنه يستوجب تعاون المعلمين والتخطيط المشترك.

٣ – مشاركة التلاميد في تخطيط المنهج.

التلميذ في ظل منهج النشاط هو مركز كل نشاط فالتلميذ الذي يقرأ ويلاحظ ويسجل ويكتب التقارير ويخرج في رحلات ويقابل المختصين ويستمع إلى

التسجيلات الصوتية ويعمل النماذج ويحفظ العينات. ويستمد منهج النشاط قوته من مشاركة التلاميذ في تخطيطه.

٤ – إعطاء التلاميذ يوم دراسي متوازن.

وهذا المنهج يحقق هذا المعيار إذا قُورن بمنهج المادة الدراسية. وهذه هي أهم نقاط القوه والضعف في منهج النشاط.

وهناك مشكلة تقويم المنهج وتقويم التلميذ حيث نجد أن تقويم محتوى المنهج وتنظيمه من الممكن تحقيقه أما تقويم التلميذ في ظل هذا المنهج فتقف أمامه علامة استفهام ونستطيع القول أن عملية التقويم في هذا المنهج غير واضحة بالمرة وهذا أيضا أحد نقاط الضعف فيه.

س١: ناقش أهم أشكال منهج النشاط؟

س٢: قارن بين منهج النشاط ومنهج المادة الدراسية المنفصلة من حيث:

أ – تكامل الخبرة وتتابعها واستمرارها.

ب – أهداف التربية.

ج – البيئة والمجتمع.

د – التقويم.

س٣: حلل موقف كل من منهج النشاط ومنهج المادة الدراسية من القضايا التالية:

(إيجابية المتعلم) – (ميول التلاميذ) – (دور المعلم) – (طبيعة المرحلة التعليمية) – (الخبرة المربية).

س٤: في ضوء دراستك لموضوع نظرية المنهج استخدم ما درسته عن مصادر قرارات المنهج في توضيح الفلسفة التي قام عليها كل من منهج النشاط ومنهج المادة الدراسية؟

هندسة المنهج

يتعلق هذا الموضوع بالسؤال كيف نجعل المنهج وظيفيا في المدارس عن طريق التنفيذ الجيد للمنهج.

وهندسة المنهج كعملية تتداخل في جميع أركان المنهج من التخطيط للتنفيذ وحتى التقويم. وترتبط هندسة المنهج بصنع القرار في المنهج بدءا من التخطيط ومرورا بالتنفيذ وحتى التقويم.

ولذلك تتضح أهمية هندسة المنهج في وضع نظرية المنهج.

نظام المنهج:

نظام المنهج يتطلب تنظيم قرارات المنهج بحيث تكون واضحة وغير عشوائية ومقصودة وثابتة ويتكون نظام المنهج من:

١- مدخلات مثل الأسس التربوية وسمات المجتمع والأشخاص المشتركين وخبرة المدارس بشئون المنهج وكم المعرفة والقيم الاجتماعية والثقافية وهذه المدخلات تساعد على نجاح عملية التنفيذ.

٢- محتوى وعمليات حفظ النظام. وهنا يظهر دور هندسة المنهج حيث إصدار القرارات بشأن أمور مثل اختيار المكان الذي سيتم فيه تخطيط المنهج وإجراءات تحديد أهداف المنهج وتصميمه واختيار الأشخاص الذين سوف يشاركون في صنع القرار الخاص بالمنهج وإجراءات تنفيذ المنهج واختيار إجراءات التقويم.

٣- المخرجات: أن أفضل المخرجات هو الوصول إلى منهج جيد وهناك مخرجات أخرى مثل تغير اتجاهات المعلمين والمشاركين في نظام المنهج.

مجالات هندسة المنهج:

والملاحظ أن هندسة المنهج هو مجال صنع القرار الخاص بالمنهج وهناك اختلافات بين الدول ونظم الإدارة التعليمية في تحديد المشتركين في صنع القرار الخاص بالمنهج (الدول المركزية في الإدارة التعليمية والدول التي تتبع نظاما لا مركزيا في الإدارة التعليمية).

ففي الولايات المتحدة الأمريكية --- حسب نظام كل ولاية.

في فرنسا --- تخطيط للمنهج على مستوى قومي

في مصر --- تخطيط للمنهج على مستوى قومي

في إنجلترا --- لا مركزية لكن بدأت تتبع نظاما على مستوى قومي بحيث تضع الدولة يدها على نظام التعليم.

س : كيف يشترك الآباء في صنع القرارات الخاصة بالمنهج ؟

قيام المدارس بدعوة الآباء لزيارة المدارس وحجرات الدراسة وملاحظة النشاط التعليمي والمدرس مع عقد اجتماعات للمناقشة بين مديري المدارس والآباء وتحديد دور المنزل في مساعدة الأبناء.

ويرى بعض الآباء أن لهم الحق في الحكم على أعمال المدرسة وينبغي ألا نتجاهلهم عند مراجعة المنهج.

ودور الآباء مهم لأنه يتيح الفرصة لكي يفهم المجتمع المحلي برنامج المدرسة في تحسين وتطوير التعليم والمنهج.

إن دور الآباء أصبح معترفا به الآن وبمدى تأثيره في عملية تخطيط المنهج واتخاذ القرارات بشأنه. وتقوم مجالس الآباء بدور كبير في هذا الشأن والمطلوب زيادة تفعيل هذا الدور وزيادة توعية الآباء بهذه المهمة وزيادة الربط والعلاقة بين

الآباء والمدارس خاصة بعدما تغير دور المدرسة ووظيفتها في الوقت الحالي في ظل ظاهرة الدروس الخصوصية وانتشارها وفي ظل زيادة المساحة المخصصة للتعليم الخاص والأهلي وفي ظل زيادة هموم الأسرة بشئون التعليم. وغير ذلك من المستجدات على الساحة التربوية.

س : كيف يشترك التلاميذ في صنع القرارات الخاصة بالمنهج ؟

يوجد من بين المعلمين من له خبرة ودراية كبيرة بالتعامل مع التلاميذ ومعرفة طبيعة الفروق الفردية بينهم وكيف يمكنهم مراعاة حاجاتهم وطبيعتهم.

والحقيقة أن أي منهج ينبغي أن يراعى حاجات التلاميذ وطبيعتهم ومهما بذلنا من مجهود في هذا الشأن، إلا أن المنهج لا يمكن تحديده تحديداً جيداً إلا مع الأطفال (التلاميذ) في حجرات الدراسة. فالمنهج يتشكل في حجرات الدراسة ويخضع لتقدير المعلم من حيث مدى ملاءمته للأطفال.

فأطفال اليوم يختلفون عن أطفال الأمس وعن أطفال الغد ولذلك قد نجد بعض أجزاء المنهج أو عناصره غير مناسب لهم.

س : كيف يشترك المعلمون في صنع القرارات الخاصة بالمنهج؟

إن إعطاء المعلم الحق في ممارسة دوره في صنع القرارات الخاصة بالمنهج يعتبر أمراً ضروريا في ظل التغيرات العالمية والمحلية وثورة المعلومات والاتصالات وتغير دور المعلم وبداية إدخال عناصر للمنهج المدرسي جديدة وظهور تحديات العولمة وزيادة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين والتدريب عن بعد ومهارات التعلم الفردي والتعلم الذاتي واستخدام أجهزة الكمبيوتر والتكنولوجيا لتحقيق التعلم الفعال والتعلم النشط.

وينبغي أن يشترك المعلم مع الموجه الفني في إعطاء رأي بشأن القرارات المرتبطة بالمنهج وذلك لزيادة الثقة في نفوس المعلمين ودفعهم للعمل.

دور المعلم في تخطيط المنهج :

لم يكن للمعلم دور في عملية تخطيط المنهج حيث كان ذلك مسئولية المستويات الإدارية والفنية الأعلى ممثلة في الإدارة المحلية والمركزية.

ويتفاوت اشتراك المعلم في عملية تخطيط المنهج من وضع وحدات صغيرة إلى تقديم مقترحات وتوصيات خاصة بقدرات التلاميذ أو الكتب المدرسية ويشير الواقع المدرسي والتعليمي إلى أن المعلم يستطيع أن يحدد معالم مهمة لتخطيط المناهج.

والملاحظ أن الكثير من الكتب المدرسية الجيدة هي تلك التي يشترك في إعدادها المعلمون مع المختصين الأكاديميين وأساتذة التربية. لذلك ينبغي مراعاة الآتي:

١- ينبغي أخذ رأي المعلم عند النظر في تخطيط المنهج.

٢- عدم إثقال المعلم بمنهج يجعله مضطرا لإظهار مستوى متدني لتحصيل وإنجاز تلاميذه.

٣- ينبغي أن يقدم المعلم خبرته داخل حجرة الفصل إلى لجان المناهج.

تطور نظرية المنهج

النظرية عبارة عن بناء عقلي لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بظاهرة معينة أو مجموعة من المسائل مثلما نقول نظرية القيم أو نظرية المعرفة أو نظرية الفئات في مجال الرياضيات.

وفي مجالات مثل الفيزياء وعلوم الفلك فإن النظرية تشير إلى فرضية ثبت صحتها عن طريق المشاهدة أو مجموعة فروض ترتبط منطقيا مع بعضها. والفرض تخمين ذكي يفيد في حل المشكلات.

ومجموعة القوانين تشكل النظرية، وتتكون النظرية من الآتي:

١ – حقائق – مفاهيم – متغيرات.

٢ – نظام من العلاقات.

٣ – المصطلحات وتعريفها.

وهناك قواعد ينبغي مراعاتها عند الاهتمام بمفهوم النظرية مثال هذه القواعد:

(أ) المصطلحات الفنية وتحديدها لأنها موجهات العمل في النظرية.

(ب) تحديد المفاهيم والمسلمات والفروض وهي من الأسس المكونة للنظرية.

(جـ) وصف العلاقات بين أجزاء النظرية.

ومن الضروري أن ترتبط النظرية بالواقع الحقيقي فإذا إتفقت معه وعكست هذا الواقع أصبح هذا دليلاً على صدق النظرية وإذا ثبت عدم صحة ذلك فإن النظرية تصبح غير نافعة أو صالحة.

ومن ثم ينبغي أن تخضع النظرية للمراجعة في ضوء عوامل الواقع ومتغيراته بهدف استمرار بقاء النظرية أو تعديلها أو إلغائها.

ومن الوظائف التي تحققها النظرية الآتي:

الوصف

التنبؤ

الشرح والتفسير

كما أن النظرية تقوم بوظيفة مهمة ألا وهي مساعدة الفرد في حل مشكلاته ولكن ينبغي في هذا أن توافق تفسيرات النظرية وشروحها معتقداتنا.

خطوات بناء النظرية:

١- المصطلحات الفنية حيث إنها أدوات التفكير والاتصال في مجال من مجالات المعرفة المختلفة فالمصطلحات الفنية في التربية تختلف عن المصطلحات الفنية في مجال مثل الكيمياء أو علم الفلك وهكذا. والمصطلحات الفنية قد نعرفها اسميا بشكل عام وقد تعرف بشكل إجرائي بمعنى وصف الظروف التي يستخدم في ضوئها المصطلح لذلك فالأخيرة أكثر تعقيدا من الأولى الاسمية. وتعريف المصطلحات الفنية يعتبر أمرا هاما وضروريا لأنه يساعد في تحديد حدود المادة، كما أن الاستخدام الصحيح للمصطلحات يساعد وييسر عملية التفسير والتنبؤ.

٢- تضيف الحقائق والتعميمات وأجزاء النظرية في مجموعات متجانسة وعمل العلاقات بينها بهدف الوضوح والفهم.

٣- الاستدلال للوصول إلى تعميمات أكبر، مثال أن يلاحظ شخص بأن كل النبات له ساق وأوراق من خلال جملة مشاهداته وملاحظاته، فيستدل من ذلك بأن كل النباتات لها ساق وأوراق والاستنتاج هو العملية التي يتوصل من خلالها الشخص إلى نوع من العموميات في ضوء عناصر فرعية.

٤- الاستنباط. ويقصد به الوصول من المعلوم إلى ما ليس معلوم بمعنى الوصول من خلال ملاحظات معينة إلى تعميم. أو طرح فروض يمكن من خلالها التوصل إلى فروض جديدة لم تكن محددة من قبل. ولذلك فهو يعتبر عملية هامة

للوصول إلى النظرية والاستنباط يحتاج إلى البحث. والبحث عملية مهمة في تطوير النظرية وذلك من خلال الاستفادة من نتائجه. وكلما كان البحث جاد كلما ساعد ذلك في صدق النظرية.

٥- النماذج. النموذج عبارة عن تمثيل ظاهرة معينة في الواقع وهو يساعد في شرح الحقائق وتوضيح المعلومات والتعبير عن العلاقات المتضمنة في الظاهرة. ولذلك نقول بأن النموذج مرحلة للوصول إلى نظرية. ومن أنواع النماذج المعروفة، النموذج القياسي يمكن من خلاله قياس مدى صدق النظرية، والنموذج الشكلي الذي يتكون من مجموعة من الرموز تعبر في مضمونها عن النظرية، والنموذج التفسيري وهو يساعد في تفسير النظرية.

٦- النظريات الفرعية. قد ينبثق عن النظرية الأم نظريات فرعية تساعد على التفسير لكثير من العلاقات الخاصة بالنظرية الأم.

نحو نظرية للمنهج

يقصد بنظرية المنهج مجموعة من العبارات المرتبطة التي تعبر عن المنهج من حيث عناصره وتصميمه واستخدامه وتقويمه وتطويره وطبيعة العلاقات والتفاعلات بين عناصر المنهج المختلفة.

والمتتبع للكتابات في هذا الشأن يلاحظ أن نظريات المنهج قد تعددت وذلك بتعدد الفلسفات التي تقوم عليها تلك النظريات.

والمتتبع لأدب مجال المناهج يجدها تدور حول اتجاهات ثلاثة:

الاتجاه الأول: المنهج المتمركز حول المادة الدراسية.

الاتجاه الثاني: المنهج المتمركز حول الطفل.

الاتجاه الثالث: المنهج المتمركز حول المجتمع.

والاختلافات بين هذه الاتجاهات يتركز في النظر إلى طبيعة التفاعل بين عناصر مدخلات المنهج وأبعاده ونوع المخرج التعليمي أو الناتج التعليمي. كما أن سبب الاختلاف بين هذه الاتجاهات يرجع إلى طبيعة الفكر والفلسفة التي يستند عليها كل اتجاه، هذا من جانب، وإلى اختلاف النظرة لكل من:

(أ) طبيعة الفرد.

(ب) طبيعة المعرفة.

(جـ) طبيعة المجتمع.

وعلى الرغم من التباين والاختلاف بين هذه الاتجاهات ومن ثم نظريات المنهج، إلا أن هذا الاختلاف قد يساهم في تطور الفكر الإنساني والفكر التربوي ويساهم في بناء التراث التربوي.

مفهوم المنهج:

المنهج هو كل تعلم مخطط وموجه بواسطة المدرسة سواء يتم في مجموعات أو فرديا داخل المدرسة أو خارجها. والملاحظ أن كلمة منهج قد استخدمت استخدامات عدة فالبعض نظر إليها على أنها خطة والبعض الآخر نظر إليها على أن المنهج وثيقة مكتوبة، والبعض ينظر إلى كلمة منهج إشارة إلى البرنامج التعليمي، وهناك من يرى المنهج أنه كل العمل المدرسي أو جزء منه.

وكل منهج يتضمن مجموعة من العمليات مثل تحديد مجال المنهج، تحديد الأشخاص المشتركين في صنع المنهج، كتابة المنهج، تنفيذ المنهج وتقويمه، ثم تطوير المنهج.

تطور الاهتمام بنظرية المنهج

المرحلة الأولى يمكن النظر إليها خلال الفترة من ١٩١٨ – ١٩٥٠. والمرحلة الثانية من ١٩٥٠ وحتى نهاية الثمانينات من القرن العشرين. والمرحلة الثالثة التي

مرت بضع سنين على بدايتها وشملت نهاية القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين ولازلنا فيها......

في الفترة من ١٩١٨ – ١٩٥٠ :

رأى كتاب هذه المرحلة ضرورة تحليل نشاط الكبار في المجتمع وصولا إلى صياغة للمنهج بحيث يتم إعداد الصغار لحياة هؤلاء الكبار فيما بعد. والملاحظ أن هذه الفترة اهتمت باستخدام العلم في حل مشكلات المنهج وأن وظيفة المنهج إعداد الصغار لحياة الكبار فيما بعد. وتحليل حياة الكبار لمعرفة المهارات والمعارف والاتجاهات واعتبار هذا مدخلا لتخطيط المنهج.

ثم ظهرت المدرسة التقدمية التي اهتمت بتربية الطفل واتجهت في بناء مناهجها ليكون الطفل بخصائصه مركزا ومحورا لتلك المناهج. وأصبح المحك الهام هو اهتمامات الطفل وحاجاته.

ثم ظهر اتجاه يركز على المجتمع. وخلال هذه المرحلة الأخيرة بدأت الصيحة بضرورة أن يشترك المعلم في المساهمة في صنع قرارات المنهج.

الفترة من ١٩٥٠ وحتى الثمانينات من ق ٢٠ :

من تلك الاجتهادات الفكرية في الخمسينات من ق ٢٠ السعي لتحديد مهام نظرية المنهج والتي تحددت في:

١ – تحديد العناصر اللازمة لتطوير المنهج.

٢ – تحديد العلاقات بين هذه العناصر.

٣ – التنبؤ بمستقبل عملية تطوير المنهج.

وقد تحدث الكتاب في التربية عن الأسس التي ينبغي النظر إليها عند بناء نظرية للمنهج وكانت هذه الأسس تدور حول الأهداف للعملية المدرسية، والخبرات

التربوية التي تحقق هذه الأهداف، وكيف يمكن أن تنظم هذه الخبرات بشكل فعال؟ وكيف نحدد أن الأهداف قد تحققت أم لا؟

وقد رأى جورج بوشامب وهو أحد الذين كتبوا في مجال نظرية المنهج، ضرورة استعارة ما كتب في مجال بناء النظرية بوجه عام وتطبيقه على مجال المنهج ولذلك رأى ضرورة:

١ – الاستخدام الدقيق للمصطلحات الفنية.

٢ – تصنيف المعرفة وتحليلها.

٣ – استخدام التنبؤ للوصول إلى التعميمات والقوانين.

بينما رأى آخرون أن الفلسفة كمجال يمكن أن تخدم بناء نظرية للمنهج عندما يكون هناك تبريراً للأهداف التعليمية، وتبريراً لاختيار وتنظيم المعرفة، والتعامل بدقة مع الألفاظ وما تثيره من مشكلات.

وعبر تطور الكتابات في مجال المناهج ظهر مدخل النظم الذي يحتوي على مدخلات ومحتوى ومخرجات ثم تغذية راجعة ولكن هذا المدخل رأى البعض أنه مقيد للجهود في بناء النظرية.

وظهرت أنماط من نظرية المنهج يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- نظرية المنهج (نظرية الحدث) وتقوم على تجميع الأحداث في إطار والقيام بالربط بينها، ورأى البعض أن المنهج يعتبر حدث من نظرية التعلم ولذلك اعتبرت نظرية المنهج نظرية فرعية من نظرية التعلم.
- نظرية المنهج القيمي وركزت على المحتوى التعليمي من حيث قيمته وفائدته بالنسبة للطلاب.

- نظرية المنهج العملي وركزت على الوسائل المطلوبة لتحقيق أهداف المنهج.

والمرحلة التالية اهتمت بدور التعريفات والنماذج في بناء النظرية وفي هذه المرحلة تم النظر إلى المنهج على أنه سلسلة من النواتج التعليمية المقصودة، وأن المنهج يقوم على الاختيار الجيد وجودة البناء، وهو يقود التعليم، ويتطلب تقويمه إعداد أدوات جيدة.

وضع نظرية جيدة للمنهج

لوضع نظرية جيدة للمنهج ينبغي مراعاة الآتي:

أولاً: أن تقوم النظرية على تحديد دقيق للمنهج بمعنى هل المنهج يشمل جميع العمل المدرسي؟

هل يشمل التدريس فقط.

هل تعلم التلاميذ جزء من المنهج؟

هل يجب أن يحتوي المنهج على أهداف معرفية، مهارية سلوكية، وجدانية أم على نوع واحد من تلك الأهداف.

هل يجب وضع خطة لتنفيذ المنهج وتقويمه؟

ثانياً: أن يتضح في نظرية المنهج مصدر صنع القرار بمعنى هل يوضع المنهج على أساس تحليل نشاط الكبار؟

هل يوضع المنهج على أساس التركيز على التراث الثقافي؟

هل يوضع المنهج على أساس ميول التلاميذ وحاجاتهم؟

هل يوضع المنهج بحيث يدور حول قضايا المجتمع ومشكلاته؟

هل يكون هناك تدخل من رجل السياسة في صنع قرارات المنهج.

ثالثاً: شكل تصميم المنهج. هل يصمم المنهج في شكل وثيقة مكتوبة يلتزم بها المعلمون؟

هل يصمم ليناسب مستوى دراسي معين؟

هل يصمم المنهج ليناسب بيئات محلية بعينها أم على المستوى المركزي؟

هل يصمم بطريقة منطقية أم سيكولوجية.

رابعاً: أن يتضح في نظرية المنهج المشاركون في صنع المنهج وكيفية تنفيذه. هل المعلمون أصحاب الحق في تخطيط المنهج؟

هل أصحاب التخصص الأكاديمي للمادة؟

هل أصحاب الخبرة التربوية؟

هل من حق المواطن (أي مواطن) الحق في تخطيط المنهج؟

ما هي الوسائل التي تحقق نجاح تنفيذ المنهج؟ هل اختبارات التحصيل أم المقاييس النفسية أم أساليب الملاحظة أم غير ذلك؟

هذه وغيرها تساؤلات ينبغي الإجابة عنها للوصول إلى نظرية جيدة للمنهج.



الموضــــوع الثالـــث

نماذج المنهج

الفكر التربوي ونماذج المنهج

من خلال طبيعة المجتمع وطبيعة الثقافة فيه والمعرفة، ومن خلال طبيعة الإنسان كذلك، تتضح ملامح الفكر التربوي ويأتي المنهج المدرسي ليعكس هذه الملامح ويجسدها ويحول هذا الفكر من مستوى النظرية إلى مستوى الواقع والتطبيق.

يتكون المنهج من مجموعة عناصر يؤثر كل عنصر في بقية العناصر ، وتعتبر هذه العناصر في مجموعها انعكاساً لهذا الفكر التربوي الذي بدوره يعكس أو يقوم على نموذج معين لنظرية معينة في مجال المناهج.

وقد مر الفكر التربوي في مجال المناهج بمراحل يمكن أن نميز منها بعض الإتجاهات التالية:

١- الإتجاه المتمركز حول المادة أو المحتوى والذي يعتبر بدوره هدفا ووسيلة.

٢- الإتجاه التحليلي الذي يصف الموقف التعليمي بكل مكوناته من معلم ومتعلم ومادة دراسية ووسائل وإمكانات وطرق تدريس وأساليب تقويم.

٣- الإتجاه الذي يركز على منتجات العملية التعليمية من معارف ومهارات واتجاهات.

والمتتبع لتيارات الفكر التربوي يستطيع أن يميز آثار النظرية التقليدية في المنهج متأثرة بالتربية اليونانية التي تري أن وظيفة التربية تتحدد في نقل التراث الثقافي الذي تركه السابقون إلى الأجيال اللاحقة وإحتلت المادة الدراسية أهمية في مفهوم المنهج وترتب على هذا، اهتمام أكبر بالتنظيم المنطقي للمنهج دونما إهتمام بميول التلميد وحاجاته ودوافعه.

وأصحاب هذه النظرية، يرون في المعرفة وسيلة لتوسيع مدارك الفرد المتعلم وتساعده على التعلم والتفكير. والمعلم في ظل هذه النظرية ناقل للمعرفة وتأتي

الأهداف يشوبها الغموض. وأهملت تلك النظرية الواقع الحقيقي للحياة والحاضر الذي يعيشه التلميذ واستمر هذا الوضع فتره من الزمن في المجتمعات على مستوي العالم (المتقدم بلغة اليوم ودول العالم الثالث) ثم ظهرت النظرية التقدمية التي ترى ان هدف التربية إتاحة فرص النمو للمتعلم. ونادى أصحاب هذه النظرية بتبسيط المناهج والاهتمام ببناء الشخصية. وتهتم التربية في ظل النظرية التقدمية بميول الطفل الذي أصبح مركز العملية التعليمية. وتساعد المناهج في ظل هذه النظرية التلاميذ على حل مشكلاتهم وإثارة دوافعهم وطاقاتهم الكامنة لديهم.

وانعكست النظرية التقدمية على المناهج الدراسية فاهتمت بالخبرة وأصبحت أساساً هاما من أسسها،

وسوف نتناول بعض النقاط المهمة المرتبطة بمفهوم الخبرة ثم نعود مره ثانية لنكمل تحليلنا للفكر التربوي ونماذج المنهج.

*** تعريف الخبرة ***

*** المنهج وفلسفة التربية***

اختلفت الفلسفات التي نشأت المناهج في ظلها واختلفت بذلك مكونات المنهج وطرقه وأساليبه، ومما هو معروف لدينا أن المنهج لابد أن يستند على فلسفة تربوية صريحة أو ضمنية بحيث تساعده على رسم إطاره وتحديد أهدافه.

فالفلسفة اليونانية: كانت تنظر إلى الإنسان على أنه مكون من عقل وجسم وكانت تقدس كل ما هو عقلي وتقلل من شأن كل ما هو جسمي أو عملي. وفي ظل هذه الفلسفة كان هناك تركيزاً على الدراسات الفلسفية والرياضيات لكي تكون وسيلة للتعرف على العناصر الممتازة في المجتمع وتغذية عقول الأفراد من جهة أخرى.

أما الأعمال اليدوية فكانت من إختصاص الفئات الدنيا من الشعب يتعلمون بالممارسة والتقليد. وهذه الفلسفة لم تكن تركز على حاجات الدارسين ومستويات نضجهم.

- والفلسفة الطبيعية: كانت تركز على أن الله خلق الانسان على صورته متضمن كل عناصر الخير وكانت التربية في ظل الفلسفة الطبيعية تبعد الطفل عن التفاعل مع المجتمع تجنبا لشرور المجتمع .
- ونظرية الملكات: كانت تنظر إلى العقل على أنه مجموعة من الملكات كالذاكرة والتخيل والتصور والملاحظة والانتباه والتفكير. ووظيفة التربية في ظل نظرية الملكات تسعي إلى تدريب هذه الملكات عن طريق التمرين والتكرار والممارسة وعلى ذلك فقد أدت إلى تفتيت وتجزئة المعرفة في ظل هذه الفلسفة.
- وترتب على ذلك سيطرة المعرفة على نظام التربية والمناهج في الوقت الحالي في مدارسنا بسبب هذه الفلسفة العقيمة التي تركت أثارها على النظم التربوية والمناهج.

*** المنهج والخبرة ***

أهملت التربية في ظل الفلسفة القديمة مواقف الحياة وخبراتها العملية والتطبيقية والسلوكية وانعزلت المدرسة عن الحياة. وقامت فلسفة جديدة في الميدان التربوي تنادي بأن تكون الخبرة الوظيفية هي المحور الذي يدور حوله المنهج.

تعريف الخبرة: هي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة بعقلة وجسمه ونفسه وحواسه وهي بذلك تفاعل الفرد مع بيئته وهي تتضمن نوع من التوتر الذي ينتاب الفرد وتشعره بالرغبة في إشباع حاجة معينة

لدي الفرد عقلية أم نفسية أم إجتماعية أم روحية. وتلعب الخبرات السابقة دوراً هاماً بالنسبة للفرد.

* اكتساب الخبرة *

يكتسب الإنسان الخبرة من تفاعله مع البيئة ونقصد بالبيئة هنا مكوناتها المادية والاجتماعية والعقلية والنفسية التي تحيط بالإنسان وتؤثر فيه. والإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته.

* دوافع الخبرة

يتفاعل الإنسان مع بيئته إشباعا لحاجاته. فالإنسان لديه حاجات منها ما هو بيولوجي يتصل بجسمه مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والتنفس والإخراج والتكاثر.

وحاجات عقلية مثل:

الحاجة إلى الاستطلاع.

الحاجة إلى إدراك العلاقات وابتكار الحلول.

وحاجات نفسية مثل:

الحاجة إلى الأمن والثقة في النفس

الحاجة إلى إثبات الذات

الحاجة إلى النجاح

الحاجة إلى الاستقلال.

وحاجات اجتماعية مثل:

الحاجة إلى التعاون

الحاجة إلى الانتماء

حاجات روحية مثل:

الحاجة إلى الالتجاء إلى الله.

- الخبرة وعلاقتها بالمنهج المدرسي*

العلاقة بين الخبرة والمنهج المدرسي تتطلب أن كل خبرة يمر التلاميذ بها يكون لها هدف واضح يرتبط بأهداف المنهج المدرسي. وعلى التلميذ أن يدرك أن كل مادة من المواد الدراسية لها وظيفة في حياته.

فالثقافة الإسلامية تظهر قيما ومثلا عليا هامة في الحياة.

ودروس التعبير تدرب التلميذ على التعبير الواضح عن أفكاره وأحاسيسه.

والحساب يفيده في كثير من معاملاته.

والعلوم الطبيعية تفيده في فهم كثير من ظواهر الحياة.

* ما موقف المنهج الدراسي من مشكلة اختيار الخبرة.؟

ينبغي على المنهج المدرسي أن يختار خبرات التلاميذ ذات القيمة التربوية الكبيرة ويوجه المنهج المدرسي هذه الخبرات توجيها يضيف إليها أو يستكملها ويتخذها أساسا لتوجيه التلميذ وتوجيه نشاطه. ويعنى المنهج المدرسي بالترابط بين الخبرات والتسلسل بينها.

* عوامل الخبرة:

ذكاء الإنسان

قدرة الإنسان على إدراك العلاقات

أسلوب تفكير الإنسان

شدة انفعال الإنسان

قوة دوافعه

تجاربه السابقة

فمن الممكن أن يكون بعض الأخوة يعيشون تحت سقف واحد ويتعرضون لمواقف متشابهة ولكن خبراتهم تتباين بسبب اختلاف عوامل الخبرة.

* **جوانب الخبرة:**

(جوانب معرفية)- (جوانب وجدانية)- (جوانب آدائية)

١- جانب المعرفة أو المعلومات.

اهتم الإنسان بالمعرفة منذ زمن بعيد وقد تزايدت حصيلته منها على مر العصور وتمكن الإنسان بابتكار اللغة ووسائل تسجيلها من السيطرة على الجانب المعرفي من مجالات ثقافته. وقسمت المعرفة إلى مجالات متخصصة مثل العلوم والاجتماعيات والرياضيات والفنون وغيرها. ونعيش اليوم عصر الانفجار المعرفي والذي يجعلنا نسأل أنفسنا.

س: ماذا نقدم للتلاميذ في المناهج المدرسية؟

س: ماذا نترك من هذه المعارف؟ وكيف نقدم المعرفة لهم؟

٢- جانب المهارات.

المهارة هي الأداء المتقن الاقتصادي في الوقت والجهد. وحياتنا اليومية ما هي إلا سلسلة من المهارات وتهتم المناهج المدرسية بتهيئة مواقف التعلم التي تتيح الفرص أمام التلاميذ لاكتساب مثل هذه المهارات.

٣- الميول والاهتمامات.

وتكتسب من خلال المواقف التي يشعر الإنسان من خلالها بالإرتياح وهذا يسمي بالميل إلى الموقف. وحينما يكون موقف فشل يتكون ميل عن بعض الأشياء لذلك فالميل له شق موجب وشق سالب.

وتهتم التربية الحديثة بتنمية الميول لدي التلاميذ من خلال محتوي المناهج المدرسية وطرق التدريس والأنشطة.

٤- الاتجاهات والقيم.

يقصد بالاتجاهات المواقف التي يتخذها الإنسان نحو مكونات بيئته والقيم هي المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها. وتراثنا العربي غني بقيمه الأصيلة نحو العلم والصبر والشجاعة والعطاء.

٥-التفكير .

يعتبر التفكير عنصراً هاماً من عناصر الخبرة وهو الذي يميز الانسان عن الحيوان وهو أساس الثقافة لذلك تهتم التربية الحديثة بتدريب التلاميذ على التفكير العلمي وتنمية القدرات الابتكارية.

"خصائص الخبرة المربية"

١- تقوم الخبرة على أساس التفاعل.

لذلك ينبغي على المناهج المدرسية ان تقوم على أساس دراسة علمية لحاجات الدارسين ، وتهتم التربية الحديثة بإقامة الدراسة على أساس النشاط داخل المنهج وخارجه.

٢- تتسم الخبرة بالشمول.

لا تقتصر الخبرة على الجانب المعرفي ولكنها تشمل الجانب الوجداني والجانب الادائي لذلك ينبغي أن توجه وظيفة المدرسة لهذه الأهداف.

٣- تتسم الخبرة بالاستمرارية والتكامل.

فينبغي عندما نعمل على تهيئة مواقف الخبرة أمام التلاميذ أن نراعي خبراتهم السابقة ويتطلب ذلك :

* مراعاة تماسك المناهج وتدرجها وترابطها وتكاملها من درس إلى أخر ومن مادة لأخرى ومن مرحلة لأخرى.

* ربط خبرات المدرسة بخبرات الحياة.

* تنسيق المواد الدراسية والأنشطة بحيث يؤدي ذلك إلى التكامل.

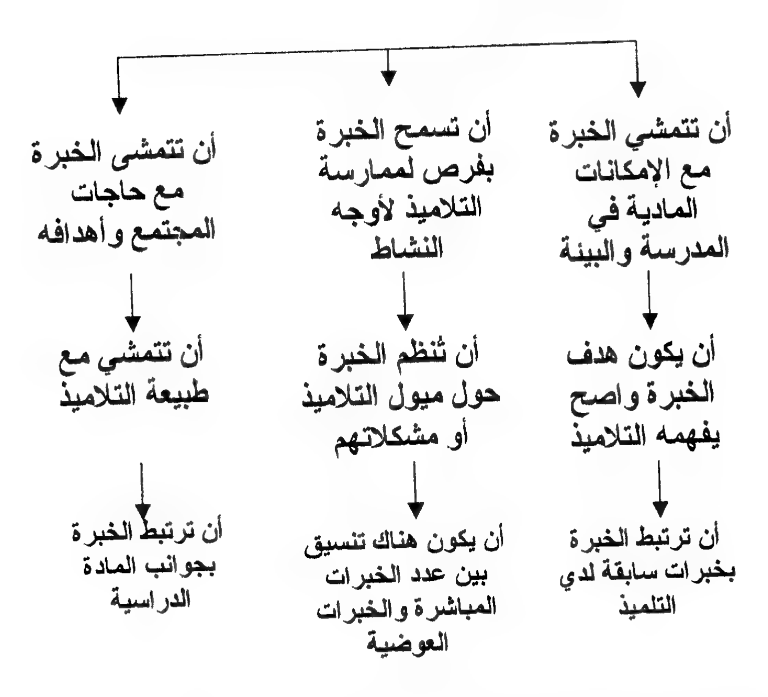
٤- للخبرة جانبان أحدهما إيجابي يحقق النمو للفرد والمجتمع والآخر سلبي يعوق تقدم الفرد والمجتمع فاللص يكتسب خبرة ضارة بالفرد وضارة

بالمجتمع ونتيجتها الخسارة والدمار. لذلك ينبغي توحيد الأهداف والمبادئ والقيم والاتجاهات بين المدرسة والبيت ومؤسسات المجتمع ووكالاته.

<u>المعلم والخبرة</u>

ينبغي أن يعرف المعلم كيف يستخدم البيئة المادية والاجتماعية التي فيها التلاميذ. وينبغي على المنهج المدرسي أن يعطي المعلم فرصاً تساعده على التعرف على ميادين الحياة. ولكن لابد من توافر شروط في اختيار الخبرات:

شروط اختيار المعلم للخبرات



ونعود الآن لنكمل حديثنا وتحليلنا للفكر التربوي ونماذج المنهج.

أدي الاهتمام المتزايد بالطفل ومفهوم الخبرة على حساب الاهتمام بظروف المجتمع ومشكلاته، إلى ظهور إتجاه ثالث يوفق بين حاجات الطفل وحاجات المجتمع والمادة الدراسية.

ولذلك نري أن الجدل في الفكر الفلسفي التربوي أدي إلى ظهور نماذج لنظريات متنوعة تناولت قضية المنهج بالدراسة وكذلك عناصر المنهج وطبيعة العلاقات والتفاعلات بين هذه العناصر. وهذا كله يعد أساساً موجها للسلوك والنشاط التربوي.

ويعتبر تطوير المنهج عملية من أجل وضع قرارات تصورية تساعد على تغيير النواتج التعليمية والنموذج يعطي الأمر لهذه العملية.

ونموذج المنهج ليس مجرد سرد للخطوات فهو أوسع من ذلك لأنه تصور فكري يشمل الفلسفة والمنطلقات النظرية مع شرح للخطوات والعلاقات بينها.

وبناء النماذج عملية تستخدم بإستمرار في التنظير ويعتبر بناء نموذج ما طريقة لتمثيل ظاهرات معينة وعلاقاتها. والنموذج مجموعة من العلاقات المنطقية سواء نوعية أو كمية . وفهم النموذج يساعد على تحديد الأحداث ويوضح العلاقات بين هذه الأحداث.

*** أنواع النماذج:**

يمكن تحديد أهم أنواع النماذج في الآتي:

١- النموذج المفاهيمي:

ويري هذا النموذج أن المدرسة بمثابة مؤسسة تجارية صناعية لها مدخلات وعمليات ومخرجات تعتبر هدفا لها.

٢- **النموذج المجسم.**

مثل نموذج المجموعة الشمسية أو نموذج الطائرة وهو محاولة لتمثيل الجزيئات المختلفة لإعطاء فكرة متكاملة وتصور أوسع.

٣- **النموذج الرياضي:**

وهو ينتشر في العلوم الطبيعية ويمثل قوانين رياضية مثل قانون بويل وقانون شارل للحرارة، وهي قوانين أصبحت لها معادلات رياضية.

٤- **النموذج التخطيطي.**

ويستخدم فيه الرسوم بأنواعها وهو يحاول بوسائل تخطيطية وصف مكونات شئ ما يراد وصفه وهذا النموذج التخطيطي شائع الاستخدام في النظريات التربوية.

وبصفة عامة فإن هذه النماذج سالفة الذكر إما نماذج وصفية تشرح ما يحدث أو تكون نماذج إرشادية توجيهية تقترح ما ينبغي أن يكون لرسم السياسات والاستراتيجيات مثلما هو الحال في نماذج المنهج.

نماذج في مجال المنهج والتدريس

يقوم كل منهج مستندا على نموذج معين أو فكر معين وهذا بدوره يرتبط ويعكس إتجاهات الفكر التربوي والمتتبع لمسارات الفكر التربوي يمكن أن يستخلص وجود إتجاهات معينة أهمها:

١- إتجاه يركز على وصف المحتوي (المادة الدراسية) وهذا الإتجاه يركز على المادة الدراسية كهدف في حد ذاتها.

٢- إتجاه يركز على وصف الموقف التعليمي ككل واستخدم في هذا الاتجاه مصطلح الخبرة .

٣- إتجاه يركز على وصف المخرجات أو المنتج التعليمي، أي وصف ما يجب أن يصل إليه التلميذ المتعلم بعد دراسة درس أو حدة أو مجموعة وحدات دراسية. وقيمة هذه النماذج ودراستها، كونها تعد أساساً موجهاً للسلوك وأساساً لأي نشاط تربوي. وبين هذه النماذج جوانب إتفاق وجوانب إختلاف والنموذج يشير إلى مجموعة من المعتقدات والقيم والفهم.

ويري جورج بوشامب أن بناء النماذج عملية تستخدم باستمرار في التنظير وتستخدم النماذج في علم المناهج أو طرق التدريس أو استراتيجياته لتمثيل أحداث وتفاعلات، والنماذج تعتبر أداة في بناء النظرية.

ومن الضروري التأكد هنا على أن هذه النماذج تعكس اتجاهات الفكر التربوي.

نموذج ويفر

واهتم بعنصر البيئة ضمن النظر لعناصر المنهج.

نموذج زايس: Zais

وضح العلاقات بين عناصر المنهج وإهتم بأسس بناء المنهج والقوي الرئيسية التي تؤثر في المنهج.

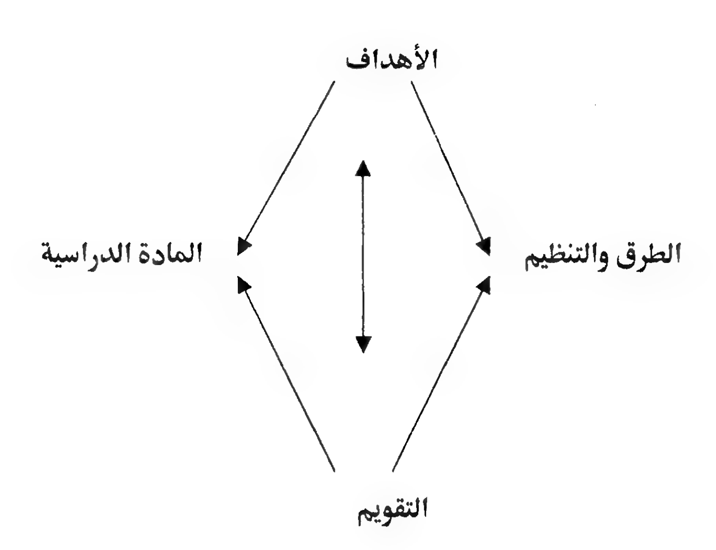
(طبيعة المنهج) (القوي المؤثرة فيه) (تنظيمه)

نموذج كير Keer ١٩٦٨.

وأكد على ان الخبرات التعليمية تتأثر بطرق التدريس وكذلك محتوى الدرس والفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة بالتلاميذ. والقويم في هذا النموذج إشتمل على الاختبارات والمقابلات الشخصية والتقدير ويتضمن تغذية راجعة.

نموذج هيريك

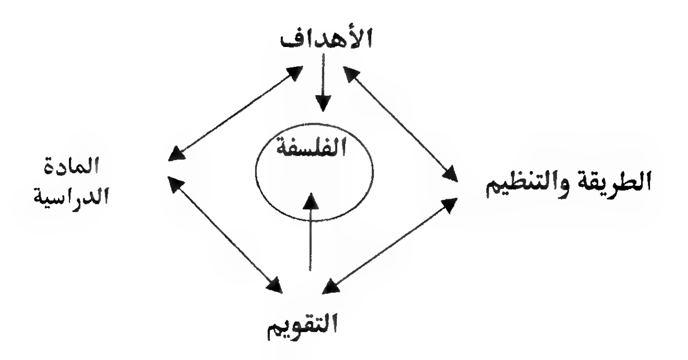
ويصف هذا التصميم عناصر المنهج في الأهداف ، المادة الدراسية، الطريقة والتنظيم، التقويم ويشير إلى أن كل عنصر من العناصر مرتبط بالآخرين لذلك يعتمد تصميم أي عنصر على العناصر الأخرى .



(شكل يوضح نموذج هيريك)

نموذج تانر Tanner

جاء نموذج تانر ليضيف لنموذج هيريك أهمية وجود أساس تستند عليه عناصر المنهج لذلك فهو يري أن القرارات التي تتخذ بشأن (الأهداف ، الطريقة ، المادة، التقويم) ينبغي أن تستند إلى فلسفة معنية.



(شكل يوضح نموذج تائر)

نموذج ويلر الدائري:

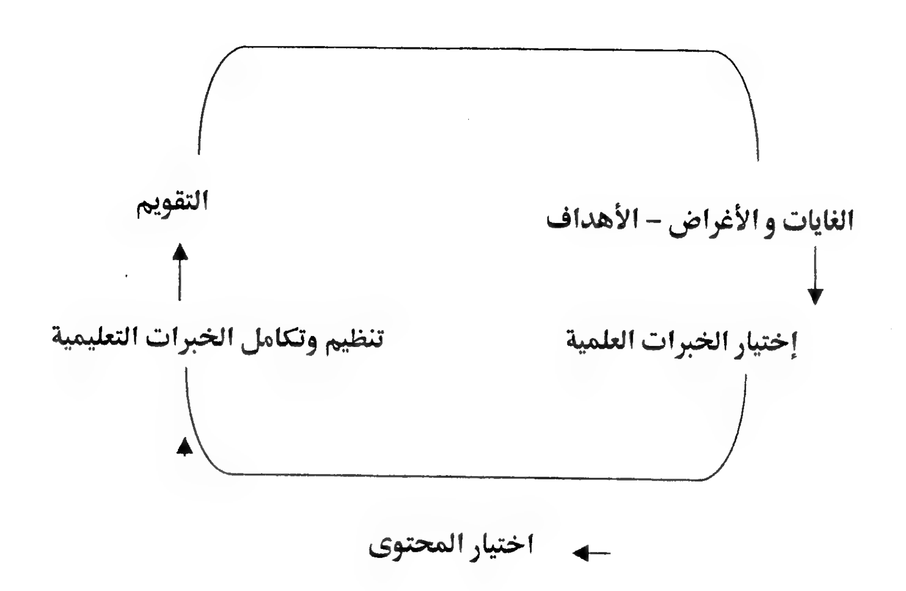
وقد اهتم بالخبرات التعليمية واستمرار عناصر المنهج ويستند على أهمية التغذية الراجعة الناشئة عن التقويم ويري أن بناء المنهج يقوم على خطوات أو مراحل وهي تحديد الأهداف (عامة – وسيطة – سلوكية)

اختيار الخبره التعليمية

اختيار المحتوي النابع من هذه الخبرة

تنظيم هذا المحتوي

التقويم



(شكل توضيحي لنموذج ويلر)

نموذج تايلور

يعتبر نموذج تايلور نموذج خطي لا تظهر الاستمرارية والعلاقات بين عناصر المنهج فيه وحدد تايلور الأسئلة التالية.

س: ما الأغراض التربوية التي ينبغي أن تسعي إليها المدرسة؟

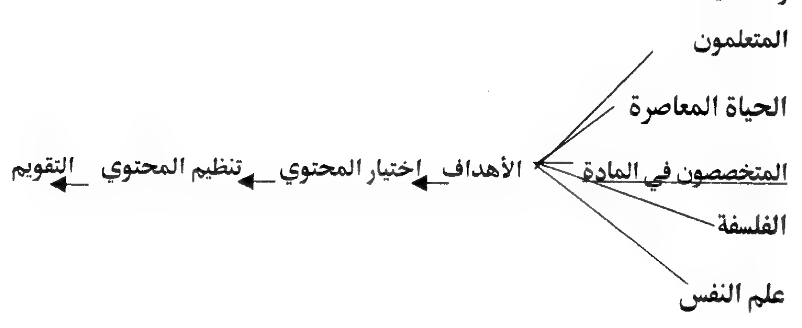
س: ما الخبرات التربوية التي يمكن أن تحقق هذه الأغراض؟

س: كيف تنظم خبرات المنهج بفاعلية؟

س: كيف نستطيع تحديد مدي تحقيق الأغراض الموضوعة؟

ولم يضع تايلور إجابات لهذه التساؤلات لأن الإجابة سوف تختلف من مجتمع لأخر ومن نظام تربوي لأخر وكذلك داخل النظام التربوي الواحد.

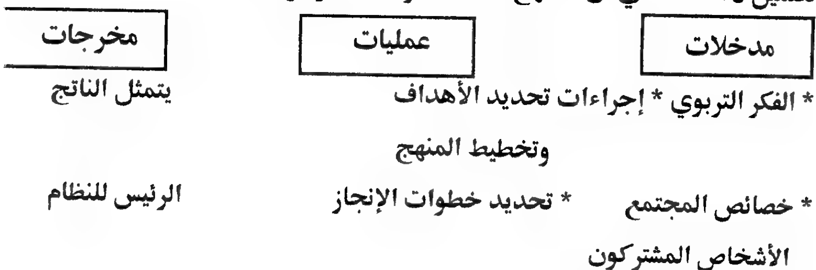
وأهمية هذا النموذج أنه بداية لتطور حقيقي في ظهور نماذج المنهج الخطية والعلائقية.



(شكل يوضح نموذج تايلور)

نموذج جورج بوشامب

ويري بوشامب أن المنهج ليس مادة دراسية أو خبرات تعليمية فقط بل هو نظام تضمين ذلك كله، أي ان المنهج مدخلات وعمليات وخرجات.



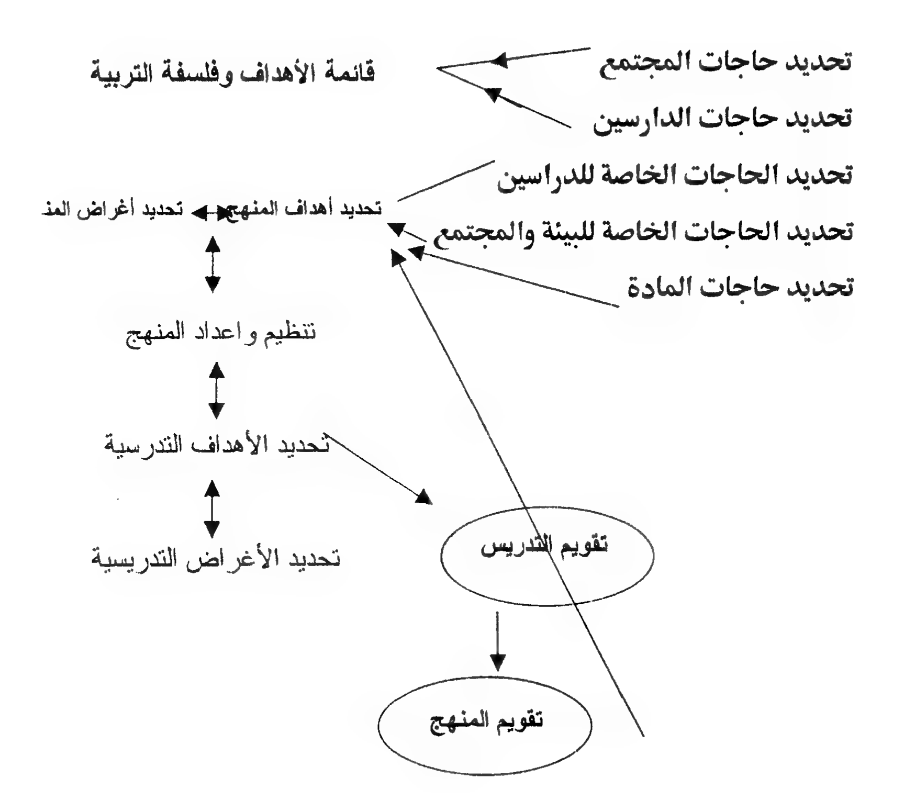
* المواد الدراسية المشتقة	بالنسبة للمنهج	في الوصول
من أنظمة معرفية		إلى منهج
* القيم الثقافية والاجتماعية	* تحديد إجراءات تقييم	مخطط
* حاجات وميول التلاميذ	ومراجعة المنهج	

(شكل توضيحي لنموذج جورج بوشامب للمنهج)

نموذج أوليفا البسيط لتطوير المنهج

يتبع نموذج أوليفا مدخل النظم، ويبدأ التطوير للمنهج بتوضيح الفلسفة التي يوضع المنهج لخدمتها ثم وضع قائمة الأهداف ثم قائمة الأغراض المحددة تفصيلا ثم يتم تصميم الخطة وتنفيذها ثم التقويم. وهذا النموذج يتضمن تغذية راجعة.

ثم طور أوليفا هذا النموذج البسيط في منتصف الثمانيات من القرن العشرين.



(شكل تخطيطي لنموذج أوليفا)

نماذج في التدريس

نموذج روبرت جانييه

واهتم هذا النموذج بالتصميم التعليمي، وقد ظهر في أواخر السبعينات من القرن ٢٠ وركز هذا التصميم على.

١- الفروق الفردية في التعليم والتعلم الذاتي.

٢- تعزيز الاستجابات وعملية الاقتران الشرطي.

ويمر النموذج بخطوات أهمها.

- تحليل الحاجات التي تدعو إلى عملية التطوير للمنهج بمفهومه الواسع .
- تحليل الأهداف العامة والخاصة.
- تحليل طرق التدريس اللازمة لتحقيق الحاجات واختيار بيئة التعلم المناسبة(مجموعة صغيرة في الفصل – مجموعة كبيرة في الفصل)

(المحاضرة مقابل تفريد التعلم)

- إجراءات وخطوات عرض المادة الدراسية وأنشطة التعلم والتقويم .
- وفرة المواد التعليمية ومصادر التعلم.
- تقدير نسبة الهدر التعليمي عند حساب تكلفة البرنامج التعليمي.
- مراعاة تحقيق مواد التعلم للأهداف الموضوعة.
- تقييم التلاميذ وتطوير أدواته.
- الإختبارات الميدانية والتقويم المستمر لتحسين برنامج التعليم.
- المراجعة والتعديلات المطلوبة وتحديد مستوى التمكن.
- التقويم النهائي بعد تطبيق المنهج بالكامل.
- تجهيز المنهج للاستعمال الواسع.

<u>مزايا نموذج روبرت جانيية:</u>

١– يهتم بالتعلم للإتقان والأهداف.

٢– يهتم بتعديل الطرق والوسائل إذا ثبت ضرورة عمل ذلك .

عيوب نموذج روبرت جانييه:

١– اهتمامه بتعلم المهارات الأساسية الأولية.

٢- يحتاج النموذج لوجود معلمين أكفاء ولهم خبرة بالبرنامج.

نموذج تايلور

ظهر هذا النموذج في أوائل الخمسينات من القرن ٢٠، ويسعى هذا النموذج للتأكد من العناصر التالية:

- الأغراض التربوية التي تسعي المؤسسة التعليمية لتحقيقها.
- تحديد الخبرات التي ترتبط بالأغراض التربوية المحددة.
- عملية تنظيم الخبرات التعليمية.
- التأكد من اكتساب هذه الخبرات عن طريق التقويم.

ويري تايلور في نموذجه أنه لتحديد الأغراض ينبغي الرجوع إلى المتعلم وطبيعته، المجتمع وطبيعته وخصائصه، طبيعة المادة الدراسية.

وبالنسبة للمتعلم ينبغي تحديد حاجاته واهتماماته وذلك من خلال المقابلات والملاحظة المباشرة وغير المباشرة وعن طريق الاستبيانات وكذلك الاختبارات. أما بالنسبة للمجتمع وطبيعته وخصائصه فينبغي تعرف طبيعة الحياة المعاصرة في المجتمع المحلي والمجتمع العالمي:

وفيما يتعلق بالمادة الدراسية فقد إقترح ضرورة عمل قوائم للأنشطة المرتبطة بالمادة.

وقد اهتم تايلور في نموذجه بتعرف طبيعة الفلسفة المدرسية عند النظر للأهداف التعليمية. ومن الجدير بالذكر هنا أن نموذج تايلور اهتم ببعض القيم عند النظر في الفلسفة التربوية وهذه القيم هي:

- قيمة الفرد كإنسان بصرف النظر عن جنسه وحالته الاجتماعية أو الاقتصادية.

- وفرة الفرص المتاحة لجميع الأفراد في المجتمع.
- تفرد الفرد بشخصيته عن باقي الأفراد.
- التفكير كقيمة للتعامل مع المشكلات.

وقد اهتم نموذج تايلور كذلك عند النظر للأهداف التربوية بالتغيرات ذات المعني في نمط السلوك للمتعلم، وأن تتضمن الأهداف تركيبة محتوي وتركيبة سلوك. وهو في ذلك اهتم بالأهداف وأنماط السلوك المتوقع.

ورأي تايلور أن خبرات التعلم يمكن تعريفها بعملية التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في بيئة المجتمع، واهتم في تعامله مع عنصر الخبرة بالآتي.

١- تنمية الاتجاهات الاجتماعية نحو المجتمع والأفراد.

٢- تنمية ميول التلاميذ.

٣- اكتساب المعلومات والمعارف.

٤- تنمية مهارات التفكير المختلفة.

مع مراعاة توفر معايير استمرار الخبرة وهو ما يعني بالتكرار الرأسي للخبرات والفرص المتكررة لتعلم المهارات.

ومعيار التسلسل أي تعرض التلميذ للخبرات المبنية فوق بعضها البعض ومعيار التكامل الذي يعني العلاقات الأفقية في مواد المنهج وبين المواد المختلفة في المنهج، وفروع المعرفة داخل المادة.

واهتم نموذج تايلور بالمرونة في تعديل خطة المنهج حسب خصائص مجموعات التلاميذ كما ركز على العلاقة بين الأهداف وعملية التقويم.

نقد نموذج تايلور:

١- قلة اهتمام النموذج بأهمية طرق التدريس في المنهج.

٢- اهتمامه الشديد بربط أهداف المنهج بحياة المتعلم.

٣- تشجيعه لمبدأ لتغاير في الشخصية.

وعلى الرغم من هذا يظل نموذج تايلور أحد النماذج المهمة التي دعت إلى ربط المتعلم بمشكلات المجتمع والحياة ومحاولة حلها وضرورة ارتكاز المنهج المطور على حاجات المتعلمين ودعوته لتبني خطط مرنه في التعليم.

نموذج روبنسون :

واهتم نموذج روبنسون ببعض المهام هي.

- صياغة الأهداف وأهمية تطويرها.
- معايير تطوير برنامج المنهج.
- تطوير الأهداف التعليمية.
- تسلسل الأهداف.
- برنامج متطور يتصل بالتدريس والتقويم.
- تطوير مواد المنهج المكتوبة.

والافتراضات التي استند عليها هذا النموذج هي:

١- دليل المنهج لا يساعد المعلم كثيرا في التدريس الفعلي عند محاولة التعامل مع المهام العقلية المركبة.

٢- تتضمن مهمة تصميم المنهج قضايا اختيار الأهداف والمخرجات المرجوة.

٣- أهمية وضع خيارات وبدائل يمكن الدفاع عنها بالرجوع إلى معايير محدده.

وينفرد نموذج روبنسون في أنه يعرض خطوات تصميم المنهج على شكل مهام كل مهمة ينظر إليها على أنها مشكلة يراد لها الحل، وعلى ذلك يتعين على المشتغل بالمنهج أن يتعرف على إطار العمل لكل مشكلة.

وعبر روبنسون عن وجهة نظره في:-

- تحديد السلوك أو القدرات المراد تعلمها.(القدرة على حل مشكلات).

- بيئة المنهج التي يشاهد فيها سلوك معين (تحليل قضايا الماضي والحاضر في مقرر التاريخ أو تحليل بيانات جغرافية ترتبط باستخدام الأرض الزراعي- الصناعي)

خطوات السير في نموذج روبنسون:-

١- اختيار الأهداف و المخرجات المرغوبة.

٢- وضع معايير للأهداف والمخرجات.

٣- خصائص المتعلم النفسية وميوله وقدراته واستعداداته.

٤- إجراءات التدريس لتحقيق الأهداف للبرنامج.

٥- صياغة الأهداف.

٦- التخطيط لطريقة عرض المنهج في صورة مشكلات من واقع حياة المتعلمين.

٧- وضع المقررات في ضوء الخطوات السابقة.

٨- تقويم المخرجات بعد تنفيذ البرنامج في ضوء المعايير الموضوعة .

مزايا نموذج روبنسون:-

- اهتمامه بالخطوات في شكل مهام.
- أهمية وجود دليل للمنهج لينفذه المعلم.
- الاهتمام بخصائص المتعلمين والبيئة المحيطة.
- وجوب تطوير الأهداف.

ومما يؤخذ على نموذج روبنسون صعوبة تنفيذ النموذج، وكثرة المهام وتعقدها.

نموذج ميللر

ويتضمن هذا النموذج الخطوات التالية:

١- التوجهات:

ويقصد بالتوجيهات الفلسفة التي يعكسها المنهج ونوع نظرية / نظريات التعلم أو نظريات المجتمع، فقد يركز التوجه على عملية نقل المنهج، أوقد يركز على النظرة إلى الفرد المتعلم، وقد يكون التوجه توفيقي مع الظروف المحيطة.

ولكن ما ينبغي ذكره هنا أن التغير يمكن توقعه وحدوثه من وقت لأخر في المجتمع .

٢- الغايات / الأهداف.

بعد تحديد توجهات المنهج يأتي الحديث عن ضرورة تحديد الغايات والأهداف.

نموذج سكريفن Scriven Model في الدراسات الاجتماعية للمتفوقين:

إن نموذج سكريفن ذو الاتجاهات الثلاثة يعتبر أحد الأفكار المفيدة لتضمين جوانب المعرفة الرئيسية وإظهار علاقات التفاعل بينها، والاتجاهات الثلاثة (علم النفس – الجغرافيا – التاريخ) تعتبر أساس للعلوم الاجتماعية إثنين منهما اكتسبا مكانة هامة في المنهج المدرسي وهما الجغرافيا والتاريخ بينما اقتصر علم النفس على المرحلة الثانوية ولكنه ضمن مجال العلوم الاجتماعية.

والسؤال الهام لماذا هذه الاتجاهات أو المجالات الثلاثة؟

الإجابة أن الجغرافيا هي دراسة التوزيع المكاني للإنسان وتأثيراته الكبيرة على البيئة.

أما التاريخ فيختص بالتوزيع الوقتي أو الزماني وإنجازات الإنسان وأحداثه، أما علم النفس فيختص بالتنظيم الداخلي لتفاعلات الإنسان وسلوكه.

وترتكز العلوم الاجتماعية على هذه القواعد الثلاث ولكن بدون طرق التدريس وقوانين المنطق والرياضيات لا تعمل هذه القواعد بكفاءة.

وعلى السطح تتضح مجالات مثل الاجتماع، نظم الحكم، الاقتصاد، الأنثروبولوجي.

وفي مركز النموذج تحتل الأخلاق موقعا فريدا. ويثير نموذج سكريفن عدة قضايا هامة في اتخاذ القرار بشأن المنهج المدرسي للمتعلم الموهوب والسلوك الأخلاقي يصبح جزءا أساسيا في عملية التعلم، ويعتبر هذا النموذج مرشد لتطوير المنهج، ولذلك يمكن أن تتضمن أهداف الدراسات الاجتماعية لبرامج الموهوبين ما يلي:

١- تنمية الفكر الناقد وروح الاستقصاء.

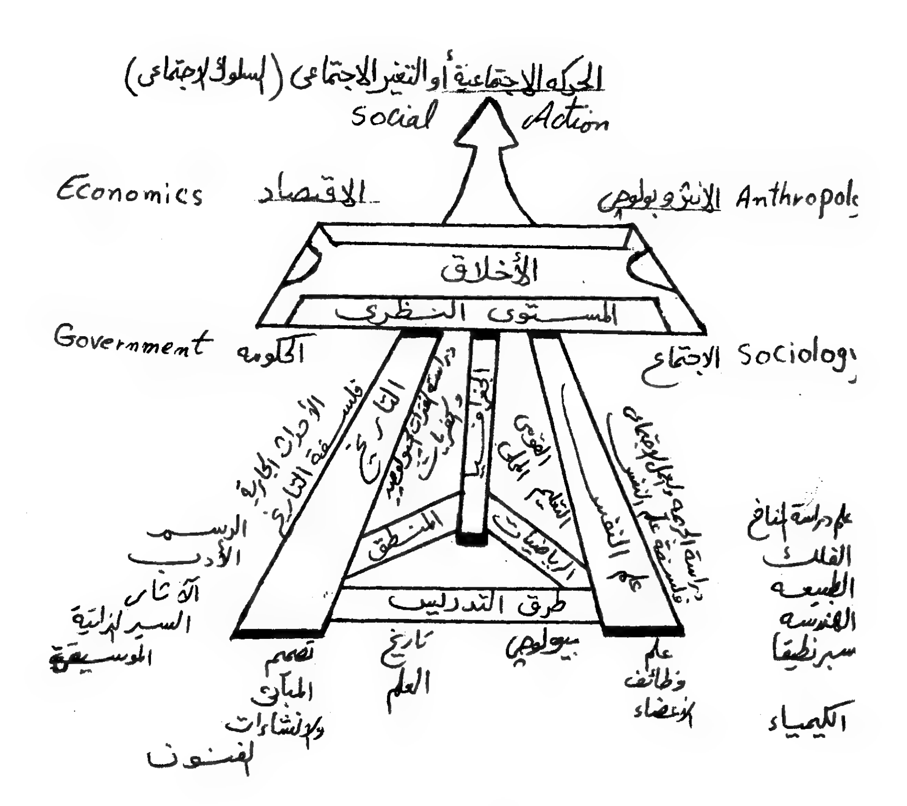
٢- فهم وتقبل الثقافات العالمية.

٣- فهم العلاقات المتداخلة لأنظمة علم الاجتماع ومؤسساته.

٤- اكتساب المعرفة الخاصة بالتطورات الهامة في التاريخ الإنساني والأنظمة الاجتماعية التي تعتبر جزء من هذا التاريخ.

٥- تنمية مهارات البحث.

وفيما يلي عرض لشكل النموذج في الصفحة التالية:



(شكل يوضح)
نموذج سكريفن ذو الاتجاهات الثلاثة في
العلوم الاجتماعية

نموذج المنهج

اعتمادا على أعمال رالف تايلور Ralph Tyler

تعريف المنهج من وجهة نظر دانييل تانر Daniel Tanner (١٩٨٠) عبارة عن خبرات المنهج المخططة والمخرجات التعليمية المقصودة والتي تم تصميمها من خلال إعادة البناء المنظم للمعرفة والخبرات تحت رعاية ومراقبة المدرسة بهدف نمو المتعلم المستمر من حيث كفاياته الشخصية والاجتماعية.

وما يميز نماذج المنهج أنها:

١ – تعتمد على أصول نظرية بالنسبة لعمليتي التدريس والتعلم.

٢ – موجهة للحاجات والخصائص التي تميز مجموعة من المتعلمين.

٣ – عبارة عن مخطط لطرق وإجراءات بغرض التنفيذ

Outline approaches, Methods & procedures for implementation.

أما بالنسبة لنموذج تايلور Tyler في تصميم المنهج فهو يعتمد على طبيعة وبنية المعرفة The nature & structure of knowledge وحاجات المجتمع The needs of the society وحاجات المتعلم The needs of the learner.

ونحن عندما نتكلم عن نظرية المنهج أو نماذج المنهج نتطرق إلى تطوير المنهج وعليه تبزغ مجموعة من التساؤلات الأساسية في تطوير المنهج نوردها على النحو التالي:

س١ ما الأغراض التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟

س٢ ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأغراض؟

س٣ كيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بكفاءة؟

س٤ كيف نستطيع أن نحدد متى وإلى أي حدّ تحققت الأغراض التربوية؟

نعود مرة أخرى إلى نموذج تايلور Tyler في تصميم المنهج والذي وضحنا بعض الجوانب التي يعتمد عليها، وها نحن نقوم في هذا المضمار بتفصيل هذه الجوانب.

لقد أشرنا ضمن ما أشرنا إليه، إلى أن نموذج تايلور يعتمد على طبيعة وبنية المعرفة. والأخيرة تشير إلى أمور هامة فرعية مثل:

أ - اختيار المادة الدراسية.

ب - تنظيم المادة الدراسية أو مجال الدراسة.

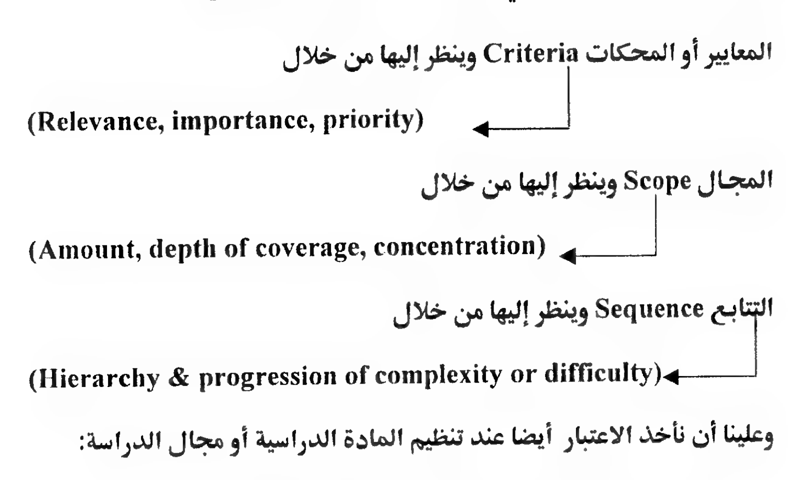
ج - وجود أساسيات نظرية للطرق والمداخل Methods & approaches.

كما وان عمليات تطوير المنهج Curriculum Development Process تتضمن:

- فلسفة التربية Philosophy of Education.
- المرامي والأهداف Goals and aims.
- الأهداف التعليمية العامة General instructional objetives.

- الأهداف التعليمية المحددة (والنواتج) Specific instructional objectives & outcomes.
- تحليل المهام واختيار المحتوى Task Analysis & content selection.
- الأنشطة التعليمية Learning Activities.

وكما فصلنا الأمر بالنسبة لعمليات تطوير المنهج، نقوم بتفصيل المقصود بالأمور الهامة الفرعية المرتبطة بنموذج تايلور فيما يتعلق باختيار المادة الدراسية حيث يدفعنا هذا إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار عند اختيار المادة الدراسية.



وعلينا أن نأخذ الاعتبار أيضا عند تنظيم المادة الدراسية أو مجال الدراسة:

- المواد أو المقررات غير المرتبطة أو المنفصلة Discrete.
- المجالات أو المواد الواسعة Broad
- المحور أو المواد المتداخلة Core or interdisciplinary

- المهارات أو العمليات Skills or processess
- المشروعات والأنشطة Projects & activities.

ومن المداخل التي تُستخدم للمادة الدراسية Approaches to suject matter الآتي:

المدخل النصي (المتعلق بالنص) Textual

المدخل التجريبي Experimental

المدخل الإنمائي أو التطوري Developmental

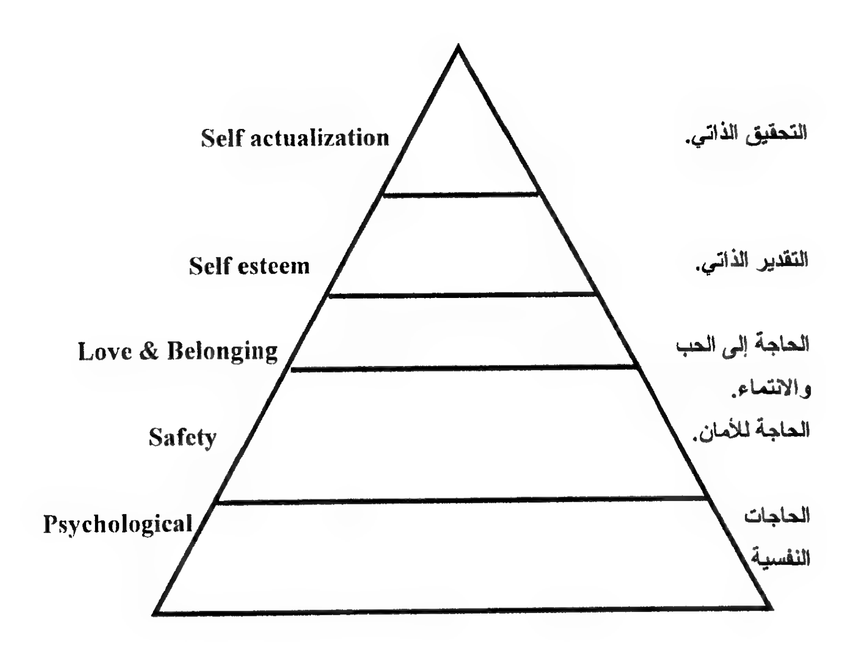
المدخل النفسي/الاجتماعي Psycho-social

المدخل الاختباري/التجريبي Experiential

وكما وضحنا من قبل أن نموذج تايلور Tyler في تصميم المنهج يعتمد ضمن ما يعتمد عليه، على حاجات المتعلم needs of the learner والتي تتضمن التطور المعرفي cognitive development، التطور اللغوي Linguistic development، التطور النفسي/الاجتماعي Psycho-social development، التطور الخلقي/الوجداني Moral/affective development، التركيز على نشاط المهنة Vocational focus

ويعتبر تحديد حاجاته لمتعلم من الأمور الهامة عند النظر في تصميم المنهج أو تخطيطه أو تنظيمه.

لذلك حدد ماسلو الحاجات الخاصة بالإنسان إلى الأنواع المبينة في هرم ماسلو.



وحاجات المجتمع التي حددها رالف تايلور هي:

أدبية ثقافية Literacy

مهارات مهنية Vocational skills

الضبط الاجتماعي والخلقي Morality

المهارات البينشخصية Interpersonal skills

نقل القيم / الثقافة Transmission of values & culture

الابتكارية والإبداع والاختراع Creativity & inovation

أنواع من نماذج المنهج

نمـــوذج المنهـــج الاكتشافي The Discover Curriculum Model

يقدم هذا النموذج مدخل جديد بهدف توسيع قدرات المتعلمين على الرغم من كونه نموذج جديد ولازال يعتبر في مرحلة التطوير. وقد أثبتت مشروعات تطبيقه نتائج واعدة.

وفي مرحلة تصميم هذا النموذج، وضع الباحثين في أذهانهم حقيقة، هي أن كل متعلم لديه خلفية مختلفة عن الآخر مع وجود القدرات وكذلك الاهتمامات المتباينة. فلكل متعلم أو مجموعة من المتعلم ن حاجات وإمكانات فريدة. وقد استخدمت بعض المدارس هذا النموذج الاكتشافي لإعادة تشغيل وتفعيل مناهجها القائمة.

والبعض الآخر من المدارس عدّلوا مناهجهم وطوروها مع هذا النموذج وكذلك بدأ البعض من المعلمين استخدامه في تصميم الدروس اليومية.

ومما هو جدير بالذكر، أن نموذج المنهج الاكتشافي يستند على فكر وفلسفة المدرسة البنائية.

وما يميز هذا المدخل مجموعة من العناصر أهمها:

١- بناء معرفة جديدة من الخبرة والمعرفة الأولية السابقة وذلك لزيادة فرص النجاح المستقبلي.

٢- اكتساب مهارات تفكير عليا ومهارات حل المشكلة بدلا من عملية إيجاد الحل الصحيح أو الإجابة الصحيحة، وفهم لماذا هذه الإجابة صحيحة وكيف تم الوصول إليها وكيف يمكن استخدام ذات العملية في إطار أو محتوى آخر.

٣- استخدام وإحداث تكامل بين مهارات معروفة بهدف تعلم مهارة جديدة في وجود الأولى، واستكشاف مفهوم جديد أو خطوة جديدة عن طريق تركيب أو تجريب طرق جديدة أثبتت فاعلية نقبل.

٤- استكشاف موضوعات قليلة بتفصيلات كثيرة وذلك في مقابل أخرى أي موضوعات بدون تفصيل أو عمق.

٥- إعطاء الفرصة للطلاب للحصول على المعرفة بدلا من كونهم مستقبلين لها بشكل سلبي بعيد عن النشاط والإيجابية والتفاعل. ومساعدة الطلاب على تحديد وتركيب المشكلة وتجريب حلها باستخدام حلول ممكنة ومحاولة شرح النتائج.

٦- تغيير دور المعلم من كونه مُعطى للمعرفة أو المعلومة إلى كونه مرشدا وموجها لعملية التعلم وهذا يعني أن المعلم يتعلم من الطلاب عمليات حل المشكلة.

علاوة على ما سبق فإن نموذج المنهج الاكتشافي تميزه مجموعة من المكونات أثبتت التجربة فاعليتها في برامج الطلاب المتفوقين أو الموهوبين gifted، هذه المكونات تم التنبؤ بها من خلال الفلسفة التي يستند عليها نموذج المنهج الاكتشافي. وهذه المكونات هي:

أولاً: التعلم النشط القائم على حركة الجسم:

أن الاستجابة الحسية وحركات الجسم تعتبر جزءاً هاماً لخبرات التعلم، خاصة مع الأطفال الذين يُظهرون نشاطاً جسميا ولديهم ذكاء ظاهر في الإحساس بالحركة Bodily-Kinesthetic. ويمكن تعليم كثير من الموضوعات والمواد من خلال نشاط

الحركة (تعلم مهارات الصوتيات في اللغة). أو دراسة مفاهيم مجردة يمكن أن نربطها بقيام المتعلم بمعالجة وضع نماذج طبيعية أو رسوم.

إن جزءا من العالم الحقيقي للتعلم يرتبط بحقائق عن الشكل، النسيج أو التركيب، اللون، الضوضاء أو صوت الأشياء، الحركة وغيرها من المدخلات الحسية. لذلك نقول لا ينبغي أن يختلف التعلم داخل الفصول عما يوجد في العالم الحقيقي أي في الحياة.

وهكذا يستند مدخل الاكتشاف على هذه العمليات السابق ذكرها. ويمكن بمساعدة الوالدين إدخال هذه الأفكار إلى بيئة التعلم المنزلي Home learning environment.

ثانياً: تكامل الثقافة واللغة:

تُدعم فلسفة نموذج منهج الاكتشاف، تعليم اللغة الثنائي وتزويد نوع من الطلاقة Fluency. وقد أثبتت الأبحاث والدراسات أن تحقيق الطلاقة في اللغة يعتبر مؤشر على ارتقاء المستوى الأكاديمي والوصول إلى النجاح بالنسبة للطالب. وتعتبر خلفية الطفل المتعلم وكذلك ثقافته، كما أن استخدام رموز مألوفة لشرح مفاهيم، يساعد الأطفال على استيعاب المعرفة الجديدة.

ثالثاً: أنشطة المجموعة وعملية الاختيار الشخصي:

أن خبرات العالم الحقيقي يمكن تقسيمها بشكل تقريبي إلى:

- ملاحظات الأفراد وصنع القرار.
- التفاعل بين المجموعات الصغيرة.
- التفاعل بين المجموعات الكبيرة أو الربط بين أكثر من عنصر.

ولذلك نقول أن حجرة الفصل التي تتميز بالفعالية، ينبغي أن تشمل هذه المكونات الثلاثة. ويتحكم صنع أو اتخاذ القرار بالنسبة للفرد في إحداث السبب أو التأثير بالنسبة للاختيار الشخصي وكذلك التفاعل في مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة.

ويقوم المعلم في هذا الإطار بتدريب الطلاب وكذلك عمل الحوار والمناقشة معهم ويحدد لهم أين يمكن أن يجيدو عملهم لتعلم طريقة تحديد الإجابات الصحيحة. ويتم ذلك بالنسبة للمتعلمين كأفراد individual وفي المجموعات.

أن نموذج منهج الاكتشاف يعطي دلالة لاختيار الفرد المتعلم، وكذلك مهارة صنع القرار للمجموعات الصغيرة ليستطيع المتعلم تحديد أي أساليب التعلم يمكن أن تكون فاعلة بالنسبة لقدراتهم.

رابعاً: أدوات الذكاءات المتعددة:

يحاول الطلاب أن يستكشفوا أوجه مختلفة للتعلم من خلال مايمكن أن نطلق عليه مراكز الاستكشاف (Centers). وفيه يتم تنظيم المركز طبقاً للذكاء Intelligence أو أنواع المحتوى Content area. فعلى سبيل المثال مركز الموسيقى ينبغي أن يحتوي أدوات موسيقية متنوعة وبعض الأدوات السمعية audio-related items والتي تسمح للطلاب باستكشاف الموسيقى والأصوات بطرق متنوعة. ومركز الفنون ينبغي أن يحتوي على فرشاه، ألوان، أوراق، مقصات، وأدوات أخرى يمكن استخدامها لتشكيل أشكال فنية متنوعة. ويمكن للمكان الاستكشافي أن يشمل عشرون مركزا أو أكثر Exploratorium. وبعض المدارس تخصص حجرة لممارسة نشاط المنهج الاكتشافي، والبعض الآخر من المدارس تخصص جزء من حجرة الدرس لهذا النشاط والذي قد يغطي ساعة من اليوم الدراسي في المدرسة.

ويغطي المحتوى كفايات محورية مطلوبة Required core competencies

خامساً: موضوعات لمجالات دراسية متداخلة Interdisciplinary themes

ينظم المحتوى بناءاً على تدريبات على مهارة حل المشكلات وفق الذكاءات. فقد يختار المعلم أو الفصل كله موضوع دراسي مثل (الموطن) وداخل هذا الموضوع عناوين عن المحيطات. ويكون التعلم باستخدام حل المشكلات ويتم اكتشاف اسم محيط (وهذا نوع من الذكاء الطبيعي). أو يُطلب من المتعلم أن يتتبع طريق تيار همبولت على خريطة المحيطات في العالم. ثم تدريبات إضافية أكثر تعقيدا ومفتوحة النهايات.

مثال: يوم حلم قضيته أسفل المحيط : عبر عن خبراتك.

سادساً: أنماط مختلفة لحل المشكلة:

إن البناء الخاص بنموذج المنهج الكشفي تم الاعتماد فيه على حل المشكلة كما تبدو في العالم الحقيقي Real-world problem solving skills خاصة نمط تعدد المشكلة (Problem solving and problem types).

سابعاً: الفنون البصرية وتلك الخاصة بالأداء:

أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أهمية تضمين المناهج فنون بصرية وفنون الآداء ليس فقط للقيمة الداخلية للفن ولكن لإثراء وفعالية التعلم.

إن ذكاءات جاردنر Gardner مرتبطة مباشرة بعدد وفير من أنماط الفن فالذكاء الخاص بالإحساس الحركي يمكن أن يرتبط بفن الرقص والمسرح، والذكاء المكاني يستجيب للتلوين والتصميم والصور الكمبيوترية وفن النحت، (Sculpture).

ويرتبط الذكاء الفردي والبينشخصي مع فنون التفاعل الاجتماعي والفنون الشعبية.

إن نموذج منهج الاكتشاف يشجع المدارس للمشاركة مع أعضاء المجتمع المحلي والممثلين، على إحداث نوع من التكامل لأشكال متنوعة من الفنون البصرية و الآدائية.

والهدف هنا هو تحقيق جسم نشط وعقل نشط (**العقل السليم في الجسم السليم**).

ثامناً: الأشكال المختارة الذاتية:

يشجع نموذج منهج الاكتشاف الطلاب، على أن يعرضوا ما يعرفوه. وأن يعرضوا معلوماتهم في المادة الدراسية مستخدمين في ذلك اختياراتهم وبعض الطلاب يكتب قصة ثم يقرأها للفصل بينما آخرون يمارسون الدراما أو يرسمون صوره.

تاسعاً: التكامل التكنولوجي:

لقد أضحت التكنولوجيا جزءا رئيساً في حجرات الفصول. لذلك يركز نموذج منهج الاكتشاف على أهمية استخدام التكنولوجيا كأداة دون مغالاة. أجهزة الكمبيوتر مع أجهزة أخرى رقمية تستخدم إلى جوار مئات من الأجهزة والأدوات التكنولوجية كجزء من خطط الدروس وأنشطة حل المشكلة.

وليس من المفترض استخدام أجهزة الكمبيوتر مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ولكن تستخدم مواد الخبرة المباشرة التي تساعد العقل على النمو وتزيد المهارات الحركية. ويمكن استخدام الكمبيوتر مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية والمراحل التعليمية الأعلى.

ويمكن للتلاميذ استخدام كاميرا رقمية أو ريكوردر (مُسجل) أو كاميرا فيديو لعمل مقابلات شخصية مع كبار السن (ويستخدم هذا في دروس التاريخ). وبعد ذلك يتم عمل تقرير ويعرض على تلاميذ الفصل.

نماذج المنهج لمرحلة ما قبل المدرسة

يقصد بالمنهج، المحتوى والبرنامج وكل الأنشطة اليومية داخل المؤسسة التعليمية ونظام الروتين اليومي والذي من شأنه أن يؤثر على الجانب الجسمي والاجتماعي والعاطفي والنمو المعرفي للطفل.

ويشير مصطلح نموذج المنهج إلى نظام تربوي يجمع ما بين النظرية والممارسة. ولنموذج المنهج نظرية وأساس معرفي والتي تعكس توجه فلسفي مُدعم بدرجات متفاوتة من خلال بحوث نمو الطفل والتقويم التربوي.

ويتضمن التطبيق العملي لنموذج المنهج إرشادات عن كيفية تنظيم البيئة الفيزيقية وكيفية بناء الأنشطة والتفاعل مع الأطفال ومع أسرهم. إن نموذج المنهج ينبغي أن ينظر إليه بصورة مركزية ومحورية عند مناقشة أي أمر من الأمور المتعلقة ببرامج الطفولة، فنموذج المنهج ضروري لتحديد محتوى البرنامج وفي التدريب والإشراف على من يقومون بالعمل مع الأطفال من المعلمين.

وقد أفرزت البحوث عديد من نماذج المنهج والتي من بينها على سبيل المثال وليس الحصر، المنهج الابتكاري Creative curriculum ويكون التركيز في نموذج المنهج الابتكاري على بعض الأنشطة وجوانب الاهتمام:

- نماذج للمنازل توضع في ركن الفناء.
- ألعاب المنضدة.
- الفن.
- اللعب بالرمل والماء.
- ركن المكتبة (قصص – أناشيد).

- موسيقـى.
- أدوات بسيطة خاصة بالطبخ.
- كمبيوتـر.
- والخروج للنزهة أو الرحلة في منطقة الجوار.

النوع الثاني من نماذج المنهج لمرحلة ما قبل المدرسة نموذج التعرف المبكر **Early Recognition**، ويستخدم في البرامج الخاصة لخدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواءا المتوسطة أو الحادة Moderate to severe special needs ، وفي فصول الصف الأول الابتدائي.

والمبادئ التي يقوم عليها هذا النموذج، تنظيم بيئة التعلم لانضواء الأطفال في جوانب أنشطة اجتماعية، عاطفية، وجدانية والوعي بأجسامهم والتحكم فيها، وتنمية الإدراك البصري والمهارات اللغوية.

وهذه الجوانب السابق الإشارة إليها مؤخرا يتم تنظيمها اعتماداً على المساعدة الذاتية في شكل مساعدة ذاتية ومفهوم النمو وجوانب المحتوى للاستعداد الأكاديمي Academic readiness.

ويركز مدخل المنهج على كيفية تعديل المكان وتعرف الوقت والتعلم المتتابع وتقسيم الأطفال إلى مجموعات.

والنموذج الثالث يطلق عليه اسم مدخل المجال لمرحلة ما قبل الدراسة **Scope preschool approach** ويستخدم في مراكز العناية بالأطفال Child care centers ومدارس التمريض nursery schools والبرامج المنزلية للعناية بالطفل Home-based child care programs، وبرامج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

والمبادئ التي يستند عليها النموذج سالف الذكر، هو أن مرحلة الطفولة تتميز بالنشاط وأن الطفل يتعلم أفضل من خلال الأنشطة التي يخططون لها ويقومون بها أو تنعكس في سلوكهم. وتدور الخبرات حول نقاط مركزية مثل اللغة والثقافة، الأعمال الإبداعية، العلاقات الاجتماعية، الحركة، الموسيقى، التصنيف أو الترتيب، التسلسل Seriation الأرقام، الفراغ space، والوقت time كما يتضمن البرنامج لعب في الخارج وفي منطقة الجوار outside play.

والنوع الرابع من النماذج يطلق عليه طريقة منتسوري **Montessori**. أن فلسفة ومنهج طريقة منتسوري اعتمدت على أعمال وكتابات الإيطاليين الفيزيائيين (ماريا منتسوري) وتعتبر طريقتها أول نموذج منهج قدم لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وتم نشره وطبعه.

وأهم المبادئ التي يختص بها هذا النموذج أن الأطفال يُعلمون أنفسهم من خلال خبراتهم هم. كما يتميز بأنه يُعد بيئة منظمة لتعلم الأطفال، وذلك من خلال جوانب هي:

الأحاسيس senses، النمو الإدراكي والمفاهيمي، الدراية بأنشطة الحياة العملية practical life. وتتميز الأدوات المساعدة على التعلم بتدرجها من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد. وتخصص نسبة ٦٣٪ من التعلم في النشاط المستقل أي الذي يقوم الطفل به بنفسه ويتعلم من خلاله.

والنوع الخامس من نماذج المنهج المستخدمة في مرحلة رياض الأطفال (مرحلة ما قبل المدرسة)، ويسمى مدخل المشروع **The project approach**.

ويهتم هذا النموذج بكيف يتعلم الأطفال وقيمة المنهج المتكامل والمترابط لهم. والمشروع هنا عبارة عن موضوعات الغرض منها البحث عن تلك الموضوعات

وليس الهدف الوصول إلى إجابات لأسئلة يقدمها المعلم. وقد يقوم المعلم أو الأطفال بتطوير الموضوعات.

ويتكون المشروع من جزء شكلي أو رسمي أو وظيفي Formal وآخر غير رسمي من المنهج. ويشبه مدخل المشروع ما نسميه موضوعات المقرر أو وحداته.

والنوع السادس من النماذج يسمى مدخل ريجيو إميليا **Reggio Emilia** وهو يؤكد اشتراك كل من الطفل والمعلم والأسرة (الوالدين) في عملية التعلم. ويطلق عليه المنهج الطارئ Emergent curriculum وهو يبنى على ميول الأطفال واهتماماتهم. وقد يشترك المجتمع بمؤسساته في هذا المدخل (نموذج المنهج). وهو يشبه فكرة الذكاءات المتعددة.

ويعتمد هذا النموذج على فن الرسم كأداة للنمو المعرفي، اللغوي، والنمو الاجتماعي. وقد يقسم الأطفال لمجموعات صغيرة أو كبيرة لتحقيق النمو المعرفي. ويتم تشجيع الأطفال على النقد والمحادثة والحوار والمقارنة وحل المشكلات من خلال عمل المجموعة. والمعلم ميسر للتعلم وهو مصدره أيضا في بعض الأحيان. وقد يستخدم البورتفليو بحيث يتم تسجيل أعمال الطفل وتقدمه وهذا مهم لكل من المعلم والوالدين والطفل ذاته.

وفي هذا النموذج (ريجيو اميليا Reggio Emilia) ،يوجد اهتمام بمظهر قاعة الدرس ونوع المشاعر والمشاعر الموجودة، ولذلك تعتبر بيئة التعلم ضرورية وهامة لعملية التعلم.

والنموذج السابع والأخير في هذا السياق الخاص بنماذج المنهج لمرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) يسمى نموذج الموضوع **Theme-Based Model**.

ويستند هذا النموذج على التعلم القائم على الارتباطات بين الأشياء وأهمي تشكيل الأنماط Forming patterns.

أن تشكيل الأنماط يعد مفتاح تنمية الذكاء، وهذا يعني قدرة الطفل على تنظيم وربط معلومات جديدة مع نواحي عقلية سابقة. والمقالة الصغيرة أو الإنشاء Theme عبارة عن فكرة أو موضوع (عنوان) يقوم المعلم والأطفال بعملها بطرق مختلفة وهذه المقالات أو الإنشاء Theme عادة ما تكون معتمدة على ثقافة الطفل وبيئتا وخبرات الأطفال المشتركة. وينبغي أن ترتبط أيضا بأحداث روضة الأطفال وم يشاهدونه أو يسمعوه يوميا ويشترك الأطفال في التخطيط لذلك. ويستطيع المعلم أن يربط ذلك مع دراسات اجتماعية، رياضيات، موسيقى، فنون.

وهناك نماذج للمنهج أُعدت للموهوبين والمبدعين مثال ما تم في مدارس دولة نيوزيلند وهي:

(أ) تصنيف بلوم للأهداف المعرفية Bloom's Taxonomy (١٩٥٦).

(ب) النموذج الثلاثي الإثرائي .Enrichment Triad M (١٩٧٧).

(ج) نموذج الحكم الذاتي للمتعلم Autonomous Learner Model.

(د) النموذج الوجداني (بلوم – كراثوهل – ماسيا) Krathwohl, Bloom, Masia

الموضــوع الرابع
تحديات المنهج والنظرية



التحديات العلمية والمنهج

لا يمكن الكلام عن المجتمع العلمي دون الكلام عن البحث العلمي نفسه. وعندما نتحدث عن العلم وتطور مفهومه وانعكاس ذلك على العلوم الاجتماعية ومنها التربية وعلم المناهج نميز بين فترة تاريخية عظيمة كان فيها العلم الكلاسيكي الذي تطور خلال الفترة من ق ٩ الميلادي وحتى ق ١٦ الميلادي، والذي نشأ في المراكز المدنية الإسلامية (القاهرة – بغداد – قرطبه – سمر قند) وباللغة العربية التي كانت مسيطرة على لغة العلم فى تلك الفترة.

وقام الغرب بترجمة أعمال المسلمين ونشروها بلغاتهم (اللاتينية)، وما لبث هذا العلم ان إضمحل في مكان نشأته مع ق ١٦.

وظهر العلم الحديث، الذي هو أوروبي في ق ١٨ ونشأ وتطور في أوربا الغربية، وكانت لغة هذا العلم الحديث المسيطرة(الإنجليزية والفرنسية واللاتينية والإيطالية والألمانية).

وعندما كان العلم الكلاسيكي مسيطرا ابان ق ٩ – ق١٦ ظهرت مراكز بحثيه مثل متحف الإسكندرية في مصر وبيت الحكمة في بغداد وبيت العلم في القاهرة والمدارس الدينية وحتى الأزهر . ولذلك نقول أن تأسيس العلم (كلاسيكي أم حديث) يعنى إنشاء المؤسسات التي يمكن أن تجرى فيها البحوث العلمية بحيث يظهر البحث العلمي كمهنة مثله في ذلك كبقية المهن له أصحابه و اناسه.

ومع ظهور العلم الحديث في أوربا الغربية تم تقوية البعد التطبيقي الهادف إلى المنفعة وشمل هذا مجال التربية والمناهج. ولكن ما ميز فترة العلم الحديث في أوربا وتأثيره على بقية أجزاء العالم، هو تدخل السلطة والدولة ولولا ذلك ما كان

ممكنا القيام بمهنة التعليم والبحث أيضا. وكانت لغات هذا العلم الحديث متعددة كما بينا في السطور السابقة ولكن اللغة الإنجليزية كانت المسيطرة فيه.

وقد يلاحظ المرء أن هناك مجتمعات أخذت بأسباب العلم الحديث وأخرى لم تفعل هذا،والسبب أن بعض الثقافات والمجتمعات مؤهلة أكثر من غيرها لاستقبال وتملك العلم الحديث ولذلك لم يحدث التطور بشكل متساو في المجتمعات(سواء كان العلم كلاسيكي أم حديث).

وتحولت مراكز العلم الكلاسيكي التي ذكرناها لتنتقل وتتحول إلي لندن والبندقية وباريس وبولونيا ثم أمريكا وأوربا واليابان. وما نؤكد عليه هنا أنه لم يكن العلم لينتقل من مجتمع لآخر دون توفير البنية التحتية اللازمة . فلابد لأي مجتمع من أن يبنى لنفسه وبنفسه تقاليده الخاصة بالبحث وخذ مثالاً لبغداد للعلم الكلاسيكي قديماً وخذ مثالاً للقاهرة للعلم الحديث.

فلقد قررت مصر خلال ق ١٩، تملك العلم الحديث، أي العلم والتقنيات الأوربية وتطلب هذا النقل الذي فرضته سياسة التطوير الاقتصادي والسياسي، إصلاحاً جذرياً للنظام التربوي، وأضيف للنظام التربوي القديم نظاما حديثا أضعف من النظام السابق ولكن لم يلغيه و استفاد منه. وكانت الدولة المصرية آنزاك تحتاج إطارات التقنية والإدارة، وانشأ محمد على بمساعدة الأوربيين المدارس المتخصصة مثل المدارس العسكرية، والمدارس البحرية، والمدارس البيطرية والطب والإدارة والمحاسبة وتم إنشاء مجلساً للتعليم العام لمراقبة وتوجيه النظام التربوي.

ويلاحظ أن النظام الحديث احتوى النظام القديم، على الأقل بالنسبة للمعلمين الذين تم اختيارهم من بين من أتموا دراستهم داخل النظام التقليدي .

وواصل النظام التقليدي بقاءه مع النظام الحديث والذي نقل عن أوربا.

وقد ساد الاتجاه البرجماسي العملي والتطبيقي في مصر خلال هذه الفترة(فترة محمد على) ولكن تركز الاهتمام بنتائج العلم أكثر من الاهتمام بالوسائل التي تنتجه، ومن ثم لم تتحقق الاستفادة المرجوه من العلم الأوروبي الحديث واستمر نوع من التبعية العلمية الدائمة للبلدان الأوربية . ودليل ذلك أن خلال قرن من بداية ق ١٩ وحتى نهايته ظل في مصر ركوداً علمياً بسبب معارف الآخرين ونتركها عائمة دون وصلها بماضنا اختيار ولا احتكاك بأرضنا (أي إمداد الحاضر المتواضع بماضي عريق من أجل مستقبل أفضل). ولا يمكن أن يستقيم الأمر إذا بقي المجتمع العلمي معزولا عن البني السياسية والاجتماعية.

وقد حدثت نقلة علمية أخرى أثرت على نشوء النظريات الاجتماعية ومنها التربية ومجال المناهج بقدر ما ساعدت على تطور علوم التربية والبيداجوجيا، هذه النقلة هى ظهور تكنولوجيا المعلومات.

لقد قال البعض أن المعرفة التي وصل إليها الانسان في عصر المعلومات تفوق معرفة الماضي وفلسفته على الرغم أن تاريخ عصر المعلومات لا يزيد عمره عن نصف قرن. وأصبحت المعالجة الآلية بواسطة الكمبيوتر شرطاً لاستيفاء العلم جدارته.

ونتيجة لذلك كان لابد النظر إلى بعض المهام الرئيسة لاكتساب المعرفة:

١- النفاذ إلى مصادر المعرفة.

٢- إستيعاب المعرفة وتبادلها.

٣- توظيف المعرفة.

٤- توليد المعرفة الجديدة.

٥- إهلاك المعرفة القديمة وإحلال المعرفة الجديدة.

لذلك أضحى من الضروري ربط العلم (أي علم) بما في ذلك علم المناهج بحياة المجتمع والفرد و إبراز كيفية مساهمة هذا العلم في حل مشكلات المجتمع وإبراز الجوانب السلبية في المجتمع وفي حياة الأفراد والتأكيد على إتباع أساليب العلم ومنهجه.

أن عصر المعلومات يتميز بتعقد المشكلات والظاهرات وتضخم حجم المادة العلمية وظهور العلوم البينية (ميتا معرفية)، وعملية المؤالفه بين الاضداد المادى واللامادي والعضوي واللاعضوي . كما تميز عصر المعلومات بالعلاقة التبادلية بين العلم والتكنولوجيا فكلاهما يؤثر في المجتمع الانساني وبقوه.

وتميز عصر المعلومات بظهور العلوم الميتا معرفية التي تطفو فوق فروع المعرفة المتخصصة نذكر منها

نظرية المعلومات Information Theory

نظرية الأشكال Theory of graphs

نظرية الفوضي chaos theory

الانتظام الذاتي self organization

النظرية الموحده للنظم Unified Th. of Systems

وادى هذا للنظر الى ما يسمي بالذكاء الفردي والذكاء الجمعي والمؤالفه بينهما، والفعل ورد الفعل، والصفر والواحد، والحيوي والفيزيائي ، الحالى والتاريخي ، التعلم الفردي والجمعي. ولذلك نقول لابد أن يكون لدى الافراد خلفية علمية وتكنولوجية تساعدهم في فهم العالم الجديد الذي نعيشه.

وإذا إنتقلنا الى بعض الحقائق التربوية ، نلاحظ في تتبع الأدب التربوي أنه لا توجد أفكار جديدة أو يندر وجودها . والموقف الآن هو نتاج الصراع بين قوى التقدم وقوى الرجعية وهو صراعاً أيدولوجيا. وعادة الرؤي الجديدة توازنها في

الغالب رؤي قديمة تعتبر ذخيره للمعرفة والعلم وللتجربة يمكن البناء عليها وهى في ذلك تشكل قاعدة لوعي مرهف.

ان الجهود العلمية (خاصة في مجال المناهج) لم تنبثق بين عشية أوضحاها ورغم ايماننا بذلك لكننا في حاجة لفك طلاسم الماضى ورسالاته وكذلك فهم الموقف المعاصر.

ولذلك فإن معظم ان لم يكن كل الفكر الذي نعتنقه اليوم كان له جذوره في جدل الماضي وتحليلاته وإما بشكل واضح وجلى أو خافت ومستتر. ولعل في هذه السطور السابقة ما قد يلقي بعض الضوء على طبيعة التحديات العلمية وثقافة العلم وما قد يفرزه للاستفاده منه في تحقيق عمق لفهم ومعالجة ودراسة قضايا المناهج ونظرياتها ونماذجها ويدفعنا لمراجعة تفكيرنا واسلوبنا في التصدي لمثل هذه الموضوعات ودراسة التطور التاريخي لمنطقتنا الثقافية . والأمر الآخر النظر من جديد لإستخدام التقنيات العلمية الطبيعية في معالجة العلم الاجتماعي والذي يبدو أنه سيتميز عن العلوم الطبيعية في منهجه واسلوبه بعد ظهور تكنولوجيا المعلومات والنظر برؤي جديدة لمشكلات المجتمع وظاهراته الاجتماعية.

المنهج وتنمية التفكير

يميل الطفل في سنواته الأولى إلى توجيه الأسئلة لكل ما حوله ويحاول أن يُدرك كثيراً من الأمور الغامضة عليه خاصة في عمر الثالثة ولكن يواجه من الوالدين بالرفض لتساؤلاته ويصفونه بالعناد ويتمنون لو كان مسا لما مسايرا يسمع الكلام دون توجيه سؤال أو اعتراض .... وهكذا يدمر الوالدان دون أن يشعروا بنية عقل طفلهم ومهارات تفكيره دون أن يدركوا ذلك.

فالطفل بطبيعته وهو في سن الثالثة مؤهل لممارسة التفكير الحر ولكننا بحكم بعض العادات والتقاليد المجتمعية نعطل تفكير الطفل الخلاق وإبداعه. ومنذ القدم أشار الفلاسفة في رسائلهم إلى عدم التعصب وعدم هجر العلم أو معاداته.

إن التفكير يعتبر أداة اقتحام وكشف الغموض ووسيلة للتوضيح. ويعتبر التفكير أيضا من أهم وظائف العقل وهو وسيلة تنظيم علاقة الإنسان بالكون.

(قسم وجب بالعقل- قسم جاز في العقل) لأن ما تعبد الله به الناس هما هذان القسمان وكان من المفترض على الأنظمة التعليمية إطلاق حرية التفكير للصغار من خلال التنشئة والتربية والتعليم.

ان ما نراه أساسيا لتزويد المتعلم به، هو جعل تعليم التفكير محورا للتعليم.

ويعد العقل البشري الثروة الحقيقية، فإذا ما تحررت العقول ومارست حقها في التفكير والنقد فإن هذا مبشراً بارتفاع قدرات الدول والمجتمعات.

فالحقيقة أن البنية الحالية للدماغ لا تختلف كثيرا عن تلك منذ عدة آلاف من السنين ولذلك نقول أن السبب في اختراعات بعض البشر وإبداعاتهم أنها التربية وهو التعليم.

ونظام التعلم في مصر ومناهجنا تقوم على فلسفة الذاكرة، ومعيار الجودة والصلاحية فيه الحصول على أعلي درجة في الامتحان الذي يقيس الحفظ ونسمي هذا تفوق.

ويصبح كلُ ما هو مكتوب حقاً وكل ما تشاهد أو تسمع أيضا حق، وهنا تنتفي النزعة النقدية ويكون هناك فرصة للخرافات وكل ما هو متطرف ليسكن في العقول.

وعلى الرغم من زيادة أعداد الدارسين للعلوم والرياضيات إلا ان النزعة العلمية في التفكير لم تزده فالعلم ليس كماً يحفظ ولكن هو طريقة في التفكير والتعامل.

إن ما يجب التأكيد عليه هنا، أن التفكير مهارة يمكن تعلمها وتعليمها من خلال المناهج الدراسية ومفردات العملية التعليمية. والتفكير هو المهارة التي تدفع بالذكاء النظري إلى العمل، وهو حق للجميع.

ويتطلب هذا عدم تكديس المناهج بالمعلومات وأن يكون التركيز فيها على كيف نتعلم بدلا من ماذا نتعلم؟ وأن يكون هذا التوجه السابق الإشارة إليه موجودُ في مؤسساتنا التعليمية وفي المؤسسات الأخرى التي تقدم دورا في عملية التنشئة والتربية والتثقيف.

وتوجد أنماط متنوعة للتفكير مثال ذلك التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، وقد أكدت معظم البحوث والدراسات التربوية والنفسية، على أن اكتساب مهارات التفكير بصفة عامة وبأنواعه يعمل على تنمية واكتساب العمليات العقلية التي تفيد في عمليتي التعليم والتعلم، ومن أمثلة تلك العمليات العقلية. الملاحظة- الإتصال- التصنيف- تكوين النماذج - التنبؤ- تفسير البيانات- فرض الفروض- إدراك العلاقات الزمانية والمكانية.

وهذه العمليات العقلية من شأنها أن تسهم في تحسين التدريس وفي التخطيط والتصميم للبرامج. لذا من الضروري إعادة النظر في مناهجنا التعليمية وإعادة النظر

في الأهداف وتضمن محتوي المنهج قضايا المجتمع ومشكلاته لتنمية مثل هذه العمليات العقلية التي تؤدي بدورها لتنمية التفكير ومراعاة أسلوب تنظيم المحتوي، بل وتفعيل المنظومة التعليمية بأكملها.

بعد المستقبل وتنمية التفكير:

ركزت معظم تعريفات التفكير على حل المشكلات في الواقع الحالي، وغابت الرؤية المستقبلية على الرغم من طبيعة التغير السريع الذي يعيشه عالم اليوم الذي انفتحت فيه دول العالم على بعضها البعض بدرجة لم تشهدها البشرية من قبل وظهرت مشكلات من نوعية معينة. فلم نعد نواجه فقط مشكلات محلية ولكن أصبحنا أمام مشكلات جديدة بسبب النقل الثقافي وعملية التأثير والتأثر.

ونتيجة لذلك ظهر مصطلح فرق التفكير أو التفكير التعاوني أي تحول التفكير من كونه عملية فردية إلى كونه عملية جماعية كما أكد هذا المعنى د. محمد أمين المفتي، ولكن الإشكالية التي تواجهنا ، أن نظامنا التعليمي لا يفرز أفراد لديهم القدرة على التفكير التعاوني أو الاشتراك في مجموعات لإنجاز مهام معينة فعمليات التعليم داخل حجرات الدراسة هي تعليم جمعي- وليس جماعيا- يتعلم فيه الفرد دون أن يتفاعل مع بقية أقرانه. وبذلك نحن نركز على إعمال العقل الفردي وليس لعقل الجماعي.

ولذلك يقترح د. محمد أمين المفتي أن التفكير الجماعي يمكن أن يتحقق في نظامنا التعليمي من خلال الآتي:

١- الاتجاه إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني والتعلم في مجموعات صغيرة وحل المشكلات عن طريق اشتراك مجموعات من الطلاب في التفكير ووضع بدائل الحلول وتنفيذها وتقويم النواتج.

٢- التركيز على الأنشطة الجماعية وتوزيع الأدوار حسب إمكانات كل فرد.

٣- تكليف مجموعات من الطلاب بعمل وكتابة مقالات علمية بحيث تتاح لهم فرص التفكير الجماعي وتبادل الآراء.

٤- بناء المناهج التي تقوم على مواقف مشكلات أو على أساس تعليم التفكير وتنمية الذكاء. Problem based curriculum

Brain based cirriculum

إدارة المعرفة والتفكير:

على الرغم من أن الجزء السابق من موضوع المنهج وتنمية التفكير ركز على التفكير الجمعي، إلا أن هذا الجزء تناول التفكير وإدارته كعملية فردية فاستند (د٠ مجدي عزيز إبراهيم) على ذلك في تعريف التفكير كعملية مستقلة.

ويرتبط التفكير هنا بتأثير مجموعة من العوامل أهمها القدرات الذهنية، مستوي الطموح، درجة التعليم، حدود الحرية الممنوحة، المناخ السائد.

ويحتاج الإنسان في العصر الحالي إلى التفكير ليحميه من السقوط في الهاوية لذلك يعتبر التفكير جوهري في تقدم الحضارات ووسيلة لفهم التغيرات المحلية والعالمية.

ويتطلب التفكير الإلمام بالمعرفة التي تساعد الفرد على التصرف السليم بناء على عوامل الغريزة والتعلم والفهم للمواقف الحياتية وإدراكه للعلاقات والربط بينها.

ويساعد على عملية التفكير ظهور تكنولوجيا الكمبيوتر، تكنولوجيا المعلومات، تكنولوجيا الإدارة للمواقف.

وتتعاظم أهمية إدارة المعرفة والتفكير في ظل تحديات العصر والتي منها:-

١- المعرفة والفصل بين ما هو غث وثمين أو نافع وضار من المعارف .

٢- التكنولوجيا تحدي خطير للدول النامية.

٣- الثقافة (ما هو قومي وما هو عالمي).

لقد أصبحت مهارات حل المشكلات، إتخاذ القرارات ذات أهمية في حياتنا وحياة طلابنا وينبغي أن تركز عليها مناهجنا الدراسية منذ مرحلة البناء والتصميم والتخطيط ومرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، وأن يتناول المحتوي الثقافي للمنهج مفردات الحياة المعاصرة، وهذا هو الدور المهم للمنهج في إدارة التفكير السليم لمواجهة تحديات العصر وهو الدور الذي ظهرت بداياته في الكتابات التربوية لجون ديوي وغيره من رجال التربية التقدمية منذ العشرينات من ق ٢٠ وحتى يومنا في معظم بلدان العالم النامي والمتقدم.

وقد حدد توماس Thomas R. (١٩٩٢) في حديثه عن النظرية المعرفية، بعض النظريات الفرعية التي تؤكد على أن التعلم يحدث نتيجة للتفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، وهذه النظريات الفرعية يمكن تحديدها في نظرية تشغيل المعلومات ونظرية بناء المعرفة ثم نظرية التاريخ الاجتماعي.

وتؤكد هذه النظريات مجتمعه على عدة أمور مهمة في تناول المناهج لعلمية التفكير يمكن تلخيصها في الآتي:

١- تزويد التلاميذ ببعض العلاقات لتسهيل المعرفة المحملة على الذاكرة (مثل تزويد التلاميذ بخرائط للمفاهيم في المادة أو الدرس أو الوحدة)

٢- بناء المعلومات الحالية علي معلومات سابقة.

٣- تسهيل تجهيز المعلومات وهذا دور المعلم في تحديد ماهو صواب وما هو خطأ.

٤- إثراء بيئة التعلم وأنشطة المنهج ومساعدة التلاميذ على الملاحظة وتعديل عمليات تفكيرهم.

٥- تقديم المعلم لنموذج معرفي يدرب فيه تلاميذه على عمليات التفكير مثل قراءة نصوص من الدرس والتعليق عليها والتلخيص والتنبؤ وفي هذا كله طرق ووسائل يمكن تدريب التلاميذ من خلالها على الإدارة الجيدة للمعرفة وعمليات التفكير.

طريق التدريس وتنمية التفكير:

التعليم هو تنمية التفكير لإحداث التعلم الفعال والاهتمام بتعليم التلميذ كيف يفكر أكثر من الاهتمام بماذا يجب أن يفكر فيه.

ويمكن إكساب المتعلمين مهارات التفكير وإتقانها من خلال ممارستها ضمن أنشطة المنهج المدرسي وذلك بتطوير قدراتهم على حل المشكلات والبرهان والتحليل والاستقراء والاكتشاف والتركيب والتقويم.

ويمكن تنمية التفكير من خلال اتباع بعض إستراتيجيات التدريس مثل إستراتيجية توجيه الأسئلة والعصف الذهني واستخدام الاستدلال المنطقي.

ويري البعض تدريس مهارات التفكير بشكل مستقل ، بينما يري البعض الأخر صهر مهارات التفكير داخل محتوي المنهج وهذا يراه البعض أنسب في ظل ظروف ونظم تعليمية لا يخصص فيها حصص تنمية مهارات التفكير.

ويمكن للمعلم إتباع خطوات لمساعدة تلاميذه في هذا الإطار هي:

- يطلب من تلاميذه تقديم تبريرات لأفكارهم.
- يقدم للتلاميذ أسئلة مفتوحة.

- **مشاركة التلاميذ في المناقشات داخل الحصة.**
- **أن يقوم المعلم بإدارة المناقشة أكثر من كونه معلماً.**
- **زيادة دور التلميذ في المناقشة.**

كما يري البعض أن من الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التفكير المدخل التاريخي، وإستراتيجية المتناقضات ، والاستراتيجية البنائية والتي تستند على أن الطلاب يذهبون إلى المدرسة ومعهم خبراتهم الشخصية ومعارفهم السابقة وتعتمد هذه الاستراتيجية على الفلسفة البنائية والتي تري ضرورة الموائمة بين البنية المعرفية الموجودة لدي الطلاب وبين ما يقدم لهم من خبرات أو معارف جديدة.

التقويم وتنمية التفكير:

تقويم المنهج يعد من عناصر المنهج وأحد مكوناته الهامة، ويرتبط التقويم ببقية عناصر المنهج من أهداف ومحتوي وطرق تدريس وأنشطة التعليم فهو يؤثر فيها ويتأثر بها.

ويقصد بالتقويم العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأي معلومات أخري بهدف إصدار حكم على قيمة خاصة لدي المتعلم أو على جانب من جوانب المنهج. أو هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ أو بعض جوانب المنهج. ويعني التقويم أيضا مدي الانسجام بين الآداء والأهداف، وقد يستخدم التقويم الاختبارات أولا يستخدمها ويستخدم أساليب آخرى كالملاحظة وقوائم التقدير ومقاييس التقدير ومقاييس الاتجاه ووسائل التقدير الذاتية ولذلك نقول أن التقويم أوسع من القياس وقد يكون القياس

آداه من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله ولذلك نقول أن التقويم أوسع من الاختبارات وأوسع من القياس، ويتضمن التقويم حكم وصفي أو كمي.

ومن ثم يتضح أن: المحصلة النهائية للمنهج هو التلميذ أو التغير الذي حدث في سلوكه نتيجة لتفاعله مع المنهج.

والتقويم ينبغي أن يشمل جميع عناصر ومكونات النهج. وهناك اتجاهان في تقويم المنهج الأول/ تقويم المنهج الخامل أو الكامن Inert curriculum.

أي تقويم الخطة المكتوبة أو وثيقة المنهج والأسس الفلسفية التي يقوم عليها بناء المنهج وكيفية اشتقاق أغراض التربية وتقويم الشكل العام للوثيقة ونشاطات التعليم والتعلم والإتجاه الثاني/ هو تقويم المنهج الوظيفي أو الفعال Operative curriculum.

وهو يشمل التفاعل بين المعلم والتلاميذ والمواد التعليمية والبيئات التعليمية وعمليات التفكير والاتجاهات والمعاني والعلاقات والمشاعر.

ومن مصادر المعلومات لتقويم المنهج الوظيفي:

أ- استطلاع آراء المعلمين

ب- التلاميذ مصدر مهم للمعلومات

ج- المواد والوسائل التي تستخدم في التعامل مع المنهج وتدريسه.

(الكتب الدراسية ، الكتب المساعدة، الأفلام والشرائح والأدوات والنماذج).

د- متابعة التلاميذ خلال بضع سنوات للاستفادة في مراجعة المنهج وتعديله وتحسينه .

هـ - ملاحظة المنهج أثناء تطبيقه وتوظيفه في الفصل والمدرسة.

بعض وسائل التقويم:

من وسائل التقويم التي يمكن من خلالها تنمية التفكير أيضاً.

أ- الاختبارات (المقال والموضوعية)

ب- أساليب التقرير الذاتية (السؤال عن اتجاهات الفرد أو معتقداته أو مجالات اهتمامه).

ج- أساليب الملاحظة (قوائم الملاحظة – مقاييس التقدير)

ويمكن أن تفيد المعلومات التي نحصل عليها من وسائل التقويم في نتائج التعلم وتقويم المنهج والتوجيه المهني والتربوي والشخصي والإفادة في عمليات الاختيار والتصنيف والعلاقات العامة وفي تخطيط المنهج وتقويم المعلم وتقديم معلومات لجهات أخرى.

المنهج وتغيرات ق ٢١

يري البعض أن ق٢١ يعتبر قرن التغيرات الشاملة في دول العالم من حيث تقدم العلوم ورفع مستوي القدرات الطبيعية لمختلف شعوب العالم.

وقد أدركت مصر طبيعة هذا التغير العالمي الحادث وبدأت بالتخطيط والإعداد لمواجهة مثل هذه التغيرات العالمية وذلك بعقد الاجتماعات والمؤتمرات واللجان المتخصصة.

وقديما كانت تقاس قوة الدولة بعدد سكانها وثرواتها الطبيعية وما تملكه من أسلحة، ولكن في الوقت الحاضر تقاس قوة الدولة عن طريق ما تمتلكه من معرفة وابتكار وإنتاج.

ومدرسة اليوم التي يحتاجها المجتمع هي المدرسة التي تكون قادرة على الإسهام في تطوير المنهج المدرس والعناية بالأنشطة وتنمية التفكير ومساعدة تلاميذها على حل المشكلات والابتكار الاجتماعي عن طريق تعريف التلاميذ ثقافة مجتمعهم وطبيعة قيمه وتنمي لديهم المهارات الحياتية المطلوبة لمجتمع اليوم والغد.

أولاً: التربية المهنية:

ومما ينبغي الاهتمام به في تطوير المناهج والتعليم في مصر، مجال التربية المهنية نظراً لأهمية العمل في حياة الشعوب والمجتمعات.

ولا يتأتي هذا إلا بإتاحة الفرص لكل فتاه ولكل فتي للالتحاق بالمدارس والتعليم المهني وإقامة هذه المدارس في الريف المصري والمناطق البعيدة أو المعزولة بهدف تعليم الموضوعات المهنية في مجالات مثل الإلكترونيات، الكهرباء،

الميكانيكا، أعمال السكرتارية، الصناعات الدقيقة، مع تزويد تلك المدارس المهنية بالأجهزة والأدوات اللازمة لمجابهة سوق العمل وتعليم التلاميذ قيم حركة العمل.

ويمكن من خلال التربية المهنية إعطاء مساحة كبيرة لتعليم البنات وتعليم المرأة بصفة عامة للمساهمة في حركة المجتمع وذلك لتحقيق هدف التأهيل المهني للنساء خاصة في الريف المصري والمناطق الفقيرة في المدن المصرية.

وعلى المسئولين عن التربية في مصر ضرورة تغيير مفاهيم الأفراد واتجاهاتهم نحو الأعمال اليدوية والمهنية لخلق جيل يقدر العلم والعمل، ومجابهة التغير الاجتماعي السريع في المجتمع المصري.

ثانياً: تكنولوجيا التعليم.

التغير السريع هو السمة الغالبة لعصرنا الحالي، ولذلك فمن الضرورى الاستجابة لمثل هذه التغييرات من خلال تغيير الأفراد والمؤسسات للأدوار والوظائف، ومؤسسات التربية تعتبر أولي هذه المؤسسات التي ينبغي أن تستجيب لمثل هذا التغيير. ومن بين هذه التغييرات الثورة التكنولوجية والتقدم التقني الهائل الذي نشهده في كافة المستويات وعلى التربية أن تستفيد من مخترعات ومنتجات هذه الثورة التكنولوجية في تفعيل أنشطتها وبرامجها ومهامها ووظائفها وأدوارها و إعادة النظر في أهدافها.

فنحن نعيش ثورة في المعلومات والمعرفة والإتصالات تستوجب تطوير مناهجنا التربوية وبرامج مؤسساتنا التربوية والاستفادة من الوسائل والأدوات التكنولوجية المعاصرة المتاحة في التحصيل الأكاديمي وتنمية الفهم والتفكير واكتساب المهارات التي تعد الفرد لطبيعة هذا العصر سريع التغير.

ويقصد بتكنولوجيا التعليم التطبيق الشامل للاستراتيجيات والأساليب المشتقة من مفاهيم العلوم السلوكية وحل المشكلات وتحقيق تعليم أفضل، ويرتبط مفهوم تكنولوجيا التعليم بنمط عرض المعلومات وتوقيتها وتسلسل تنظيمها. وتكنولوجيا التعليم مفهوم معقد من حيث كونه يتضمن استخدام آلات وأدوات (مثل الحاسوب أو الفيديو أو أجهزة عرض البياناتDate Show أو غيرها) ويتضمن كذلك أفكار وأفراد وإجراءات وعملية تنظيم وتصميم وتنفيذ وتقويم وإدارة مواقف لحل مشكلات تعليمه.

وتظهر أهمية تكنولوجيا التعليم في مواجهة التطور الحادث في المعرفة والعلم والمخترعات وزيادة أعداد التلاميذ في المدارس وتغير أدوار المعلم وتزايد المشكلات المتعلقة بعملية التعلم الإنساني بصفة عامة وأهمية تعلم مهارات جديدة تتناسب وطبيعة حاجات مؤسسات العمل في المجتمع وسعي الفرد للتكيف مع مستجدات الحياة ومطالبها.

ثالثاً: التعلم هو المشروع القومي لمصر:

مع بداية ق ٢١ ترتفع النداءات والأصوات في مصر لمواجهة التحديات العالمية وما ظهر منها حتى الآن من تكتل الدول الغنية المتقدمة اقتصاديا واجتماعيا وصناعيا وتكنولوجيا. وأصبحت مصر مدركة تماما لأهمية تطوير التعليم كمدخل لتطوير المجتمع ومواجهة التحديات العالمية.

ولذلك أصبحت منطلقات التطوير للتعليم في مصر تتمثل في الآتي:

١- المحافظة على الهوية مع العالمية.

٢- الاهتمام بعلوم المستقبل (العلوم- الرياضيات – اللغات- التكنولوجيا) للتعامل مع الأسواق العالمية.

٣- المهارات الحياتية والقدرات العملية والتطبيقية وتوفير مناهج تتيح إكساب المهارات اللازمة لسوق العمل.

٤- مهارات التعامل مع التكنولوجيا المقدمة.

وهكذا يتضح لنا أن على المدرسة أن تطور بعض أدوارها ووظائفها وأن على العاملين فيها من إداريين ومعلمين تنمية قدراتهم لكي يتمكنوا من النهوض بالمجتمع مع بقية المؤسسات المسئولة وذلك بإتباع الأسلوب العلمي واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

ومن ثم ينبغي ألا يقف التعليم ودوره عند حد التلقين للمعلومات والمعارف والحقائق ولكن ينبغي على المعلم أن يهتم بمناقشة هذه المعلومات مع تلاميذه وتنمية التفكير لديهم وإكسابهم قيم العمل المرتبطة بالمجتمع المتحضر، وأن يتغير مفهوم الامتحانات والتقويم من كونه نهاية العملية التعليمية ليصبح أداة للتطوير والتغيير والتحسين، وأن يتغير إتجاه الأفراد (الأسرة- التلميذ- المعلم) نحوه.

ولإيمان الدولة بأهمية الدور الذي يقوم به المعلم، إتجهت جهود السلطات المسئولة عن التعليم نحو رعاية المعلم وتنميته مهنياً والتوسع في برامج التدريب للكوادر التعليمية (معلم – موجه – مدير)، وعقدت المؤتمرات والندوات والاجتماعات وورش العمل بهدف المساهمة في تطوير إعداد المعلم وتدريبه. كما زادت الاعتمادات المالية المخصصة لإصلاح أحوال المعلم ورفع الحوافز والمكافآت لأعمال الامتحانات وصندوق الزمالة ودعم الرعاية الصحية والاجتماعية للمعلمين.

وبدأت جهود لتطوير أداء المعلم على استخدام التكنولوجيا من خلال التعلم الذاتي و التدريب عن بعد واستخدام الحاسوب والفيديو وشبكات الفيديو كونفرانس وأنشئت العديد من المراكز المتخصصة التابعة لوزارة التربية والتعليم مثل مركز التطوير التكنولوجي، بالوزارة وبمديريات التعليم المختلفة والاهتمام بمراكز التدريب، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزيادة الاهتمام بما يقدمه المركز القومي للبحوث التربوية من بحوث والمراكز الأخرى مثل المركز القومي للامتحانات.

هذا بالإضافة إلى الاستفادة من جهود كليات التربية في مجال البحث التربوي، علاوة على إيفاد الوزارة للمعلمين لبعثات في الخارج للإطلاع على المستجدات التربوية والخبرات العالمية في مجال العلوم والرياضيات و اللغات،مع التركيز على مبدأ التعلم المستمر والتعلم الذاتي والتعلم مدي الحياة.

ولذلك ينبغي أن يغير المعلم من دوره ليحقق طموحات مجتمعه وأبنائه في ظل المستجدات المحلية والعالمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتوقعات المجتمع من المعلم.

رابعاً: ديمقراطية صنع السياسة التعليمية.

حرصت الجهات المسئولة عن التعليم في مصر على تأكيد مبدأ ديمقراطية صنع السياسة التعليمية وضرورة المشاركة القومية في صياغة اتجاهات التطوير وصنع القرار، إيمانا منها بأن التعليم هو حجر الزاوية في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية فكانت الجهود التالية:

- مؤتمر قومي لتطوير التعليم الابتدائي ١٩٩٣

- مؤتمر قومي لتطوير التعليم الإعدادي ١٩٩٤
- مؤتمر قومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ١٩٩٦
- المؤتمر القومي للموهوبين ٢٠٠٠

وبدأت جلسات تطوير التعليم الثانوي من عام ١٩٩٧ لتدارس مشكلاته عن طريق جلسات القدح الذهني (العصف الذهني) وعمل ورش عمل بحضور ممثلين عن بعض الدول والتجارب العالمية في إبريل ٢٠٠١، وطرحت فكرة المواد المحورية والمقررات المحورية، ودراسة التجربة النيوزيلندية في تطوير المنهج القومي منذ عام ١٩٩٠.

والملاحظ أن فكرة تطوير التعليم الثانوي فكرة طويلة الأمد تمتد من عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠٢٠ من خلال مراحل بدأت المرحلة الأولي في الفترة من عام ٢٠٠٠- ٢٠٠٧.

ويقوم تطوير التعليم الثانوي بالتركيز على تحسين الجودة ومزيد من تكافؤ الفرص، وتكامل التكنولوجيا مع المناهج وطرق واستراتيجيات التدريس، وتنمية القدرة المؤسسية وتحديث الممارسات الإدارية.

وقد شارك في جلسات تطوير التعليم الثانوي ممثلون عن الأحزاب السياسية في مصر وأعضاء من مجلسي الشعب والشورى وشخصيات عامة وأساتذة الجامعات وأعضاء مراكز بحثية وقيادات التعليم بوزارة التربية والتعليم وممثلون عن مجالس الآباء وممثلون عن نقابات المعلمين وممثلون لأصحاب المدارس الخاصة وأولياء الأمور.

خامساً: مبادئ حاكمة للتطوير:

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المبادئ الحاكمة للتطوير في المبادئ التالية:

- التعليم حق للجميع وهو من الثوابت الوطنية.
- ضرورة توفير التمويل.
- التواصل بين مراحل التعليم.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- مبدأ التعلم مدي الحياة والتعليم الثانوي مرحلة على الطريق .
- الربط بين التعليم والمجتمع.
- التعليم للتميز (أي الإبداع والابتكار وتنمية الذكاء).
- التوسع في التعليم الجامعي لحل عنق الزجاجة (وهي الثانوية العامة).
- الاهتمام بقضية التدريب (تدريب المعلم والكوادر - تدريب المتعلم)
- مشاركة الجميع في قضية التطوير للتعليم والمنهج.
- من المجالات محل التركيز والاهتمام (المعلم- المدرسة- المنهج الدراسي ونواتج التعلم- المشاركة المجتمعية- الإدارة المتميزة.

ولذلك ينبغي عند النظر لقضية المنهج المدرسي مراعاة الأمور السابق ذكرها عالميا ومحليا.

النظرية والممارسة للمنهج

إن فكرة المنهج ليست جديدة تماماً، على الرغم أن طريقة فهمنا والتنظير لهذه الفكرة ظل لفترة طويلة وحتى الآن محل اهتمام ودراسة.

ويشتق مصطلح منهج من الكلمة اليونانية حلبات السباق Racing chariot currere.

ونقطة البداية ينبغي أن تكون في التعريف الذي قدمه جون كير John Kerr وطوره فيما بعده فيك كيلي Vic Kelly.

وقد عرف جون كير المنهج بأنه (كل التعلم المخطط والموجه بواسطة المدرسة) سواء تم في مجموعات أو في شكل تعلم فردي داخل أو خارج المدرسة.

وقد يقودنا ما سبق ذكره إلى ملمحين هامين هما:-

(١) أن التعلم يخطط ويوجه

بمعنى أنه علينا أن نحدد تحديدا مسبقاً عما نبحث عنه لنحققه وكيف نصل إليه.

(٢) يشير التعريف للعملية المدرسية

إن تقديرنا لنظرية المنهج أو ممارسة داخل المدرسة والفصول ينبثق في المدرسة.

وسوف نعرض تباعاً أربع طرق لتحقيق النظرية أو الممارسة للمنهج:

(أ) المنهج كأساس للمعرفة المنقولة.

(ب) المنهج كمحاولة لتحقيق نهايات مرددة أو نواتج لدى الطلاب.

(ج) المنهج كعملية Process.

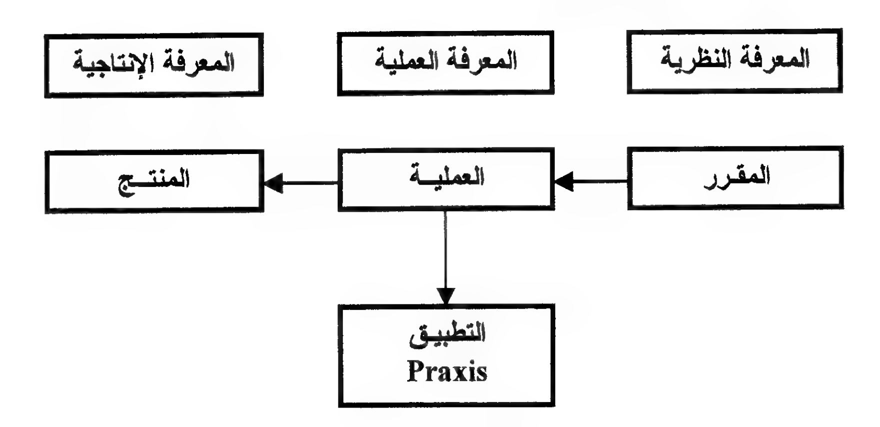
(د) المنهج كتطبيق Praxis.

أنه يبدو من المفيد في هذا السياق، الأخذ في الاعتبار هذه الطرق الأربع للوصول إلى نظرية المنهج وممارسة في ضوء تضيف المعرفة لأرسطو Aristotle **إلى ثلاثة أنظمة عرفية:**

المعرفة النظرية Theoritical

المعرفة الإنتاجية Productive

المعرفة العملية Practical



وهنا يمكن لنا أن نرى الارتباطات الواضحة بين المنهج كأساس للمعرفة المنقولة وهذا يأتي في المقدمة وهو ما ينظر إليه كلاسيكيا (المبادئ – العملية – التطبيق) The canon; the process and praxis **كنماذج ترتبط بالتفسيرات أو الشروح العملية.**

وما يرتبط بالجانب الفني بالمخرجات أو النموذج الإنتاجي يعكس بصدق الخصائص الأوسطية.

المنهج كمقرر مطلوب نقله: Curriculum as a syllalus to be transmitted

كثير من الأفراد لا يزال ينظر إلى المنهج على أنه مرادف لمصطلح منهج ومصطلح مقرر مأخوذ عن الأصل اليوناني على الرغم من الغموض الذي لحق عملية استخدامه نتيجة للكتابات القديمة.

والحقيقة أن مصطلح مقرر يشير إلى قائمة رؤوس الموضوعات المكتوبة تفصيلا discourse أي المحتوى المعالج.

ويرتبط المقرر بالامتحان، ولكن ليس بالضرورة يشير مصطلح مقرر إلى الأهمية النسبية للموضوعات أو ترتيب تلك الموضوعات المطلوب دراستها.

وهذا الاتجاه الذي يتبنى المنهج كمرادف للمقرر يرى في المدخل التقليدي للكتاب المدرسي، الترتيب المناسب للمحتوى أو الترتيب المنطقي للمادة.

وهذه النظرة للمنهج على أنه مرادف للمقرر يؤدي إلى قصر عملية التخطيط على المحتوى أو المعرفة المنقولة.

المنهج كنواتج Curriculum as product

عادة ما ينظر إلى التربية على أنها تدريب فني Technical exercise نحدد الأهداف، نضع الخطة، نطبق الخطة، ثم المخرجات أو النواتج المقاسة.

خلال النصف الثاني من السبعينات وظهور التربية المهنية والكفايات وفي الثمانينات والتسعينات من ق ٢٠ ظهر المنهج القومي.

لقد ساهمت أعمال وكتابات اثنين من الكتاب الأمريكان المشهورين فرانكلين بوبيت Franklin Bobbitt ورالف تايلور Ralph W. Tyler في تطور الفهم عن المنهم حيث كتب فرانكلين بوبيت عن المنهج فقال "النظرية المركزية للمنهج تبدو بسيطة ، فالحياة الإنسانية تتكون من مجموعة من الأنشطة الآداءات محددة. إن التربية التي تعد للحياة هي ذاتها التي تعد لأنشطة محددة. وهذا يتطلب الغوص في الشئون الدولية لاكتشاف مكونات هذه الشئون وإظهار القدرات، الاتجاهات، العادات، التقديرات وأشكال المعرفة التي يحتاجها الإنسان الفرد. وهذه تعد أهداف المنهج.

ويصبح بذلك المنهج عبارة عن سلسلة من الخبرات التي ينبغي أن تكون لدى الأطفال والشباب من خلال تحقيق هذه الأهداف.

هذه الطريقة في النظر إلى المنهج كنظرية وممارسة قد تأثرت بتطور التفكير الإداري والممارسة ومفهوم الإدارة العلمية Scientific management وحركة الكفايات وتحليل المهام والمهن.

لقد فقدت المدرسة التقدمية في التربية وفي المناهج كثير من الزخم مع بداية الخمسينات من ق٢٠ في الولايات المتحدة، ومنذ هذا الوقت بدأت أعمال رالف تايلور Ralph W. Tyler والتي وضعت بصماتها على نظرية المنهج والممارسة.

واعتمدت نظرية رالف تايلور في المناهج على أربعة أسئلة أساسية هي:

١- ما الأغراض التربوية التي ينبغي على المدرسة البحث عنها لتحقيقها؟

٢- ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بهدف تحقيق هذه الأغراض؟

٣- كيف يمكن تنظيم تلك الخبرات التربوية بفاعلية؟

٤- كيف يمكن لنا أن نحدد أو نقرر إذا ما كانت تلك الأغراض قد تحققت؟

وقد أكد فرانكلين بوبيت على أهمية تحقيق الأهداف وارتباطها بالتغيرات في سلوك الطلاب. وعليه يمكن ترتيب تلك الاعتبارات وجوانب الأهمية السابق ذكرها على النحو التالي:

- الخطوة الأولى تشخيص الحاجات.
- الخطوة الثانية صياغة الأهداف.
- الخطوة الثالثة اختيار المحتوى.
- الخطوة الرابعة تنظيم المحتوى.
- الخطوة الخامسة اختيار خبرات التعلم.
- الخطوة السادسة تنظيم خبرات التعلم.
- الخطوة السابعة تحديد جوانب التقويم وطرق وسائل هذا التقويم.

ومما سبق يعتبر مدخل لنظرية المنهج وممارسته.

وعلى ذلك قد يمكن النظر إلى المنهج على أنه برنامج من الأنشطة (بواسطة المعلمين والطلاب) صمم لتحقيق أهداف أو نواتج محددة، ولكن المشكلة هنا تكمن في أن هذا البرنامج يوجد قبل وكذلك خارج خبرات التعلم. وهذا قد يأخذنا بعيدا عن المتعلم وعليه فكأننا نقول للطلاب ما ينبغي عليهم أن يتعلموه وكيف يتعلموه. وهذه الحالة تشبه المنهج القومي في انجلترا National curriculum، وهذا من شأنه أن يحول المربين Educators إلى فنيين

Technicians بمعنى أنهم يصممون البرامج الخاصة بالمنهج بعيدا عن المدرسة وحجرات الفصول.

النقطة الثالثة بشأن هذا المدخل السالف الذكر من النظرية والممارسة للمنهج، تتحدد في وجود مشكلة عند اختبار ما يفعله حقيقة المربين في حجرات الفصول حيث يتبين نقص التأثير للممارسة التربوية للأهداف.

والمشكلة لا تكمن في مدخل الأهداف ولكن ما ورثه بعض المعلمين والمربين من خلال عملية النقل التربوي بين الثقافات والدول.

النقطة الرابعة أن هناك عوامل ليست مرتبطة بالأهداف المحددة وتدخل في إطار النتائج غير المتوقعة من خلال أنماط التفاعل الحادثة بين المعلم وطلابه.

والحقيقة أن الثورة الصناعية والتقدم التكنولوجي كان له أبلغ الأثر في مدخل الأهداف أو نموذج الأهداف الذي تحدثنا عنه آنفا في نظرية المنهج أو ممارسته.

إن مدخل الأهداف في نظرية المنهج يؤكد على المبررات أكثر من تأكيده على وصف النتائج وهذا في حد ذاته اعتبره البعض من بين المشكلات التي قد تنشأ من تطبيق نظام المحاسبية في مجال التربية.

المنهج كعملية: Curriculum as Process

لقد تبين لنا مما تم عرضه في الصفحات السابقة أن النموذج الذي أطلق عليه اسم "المنهج كمنتج curriculum as product" اعتمد اعتمادا كبيرا على الأهداف السلوكية. فالمنهج أساساً عبارة عن وثيقة للتطبيق.

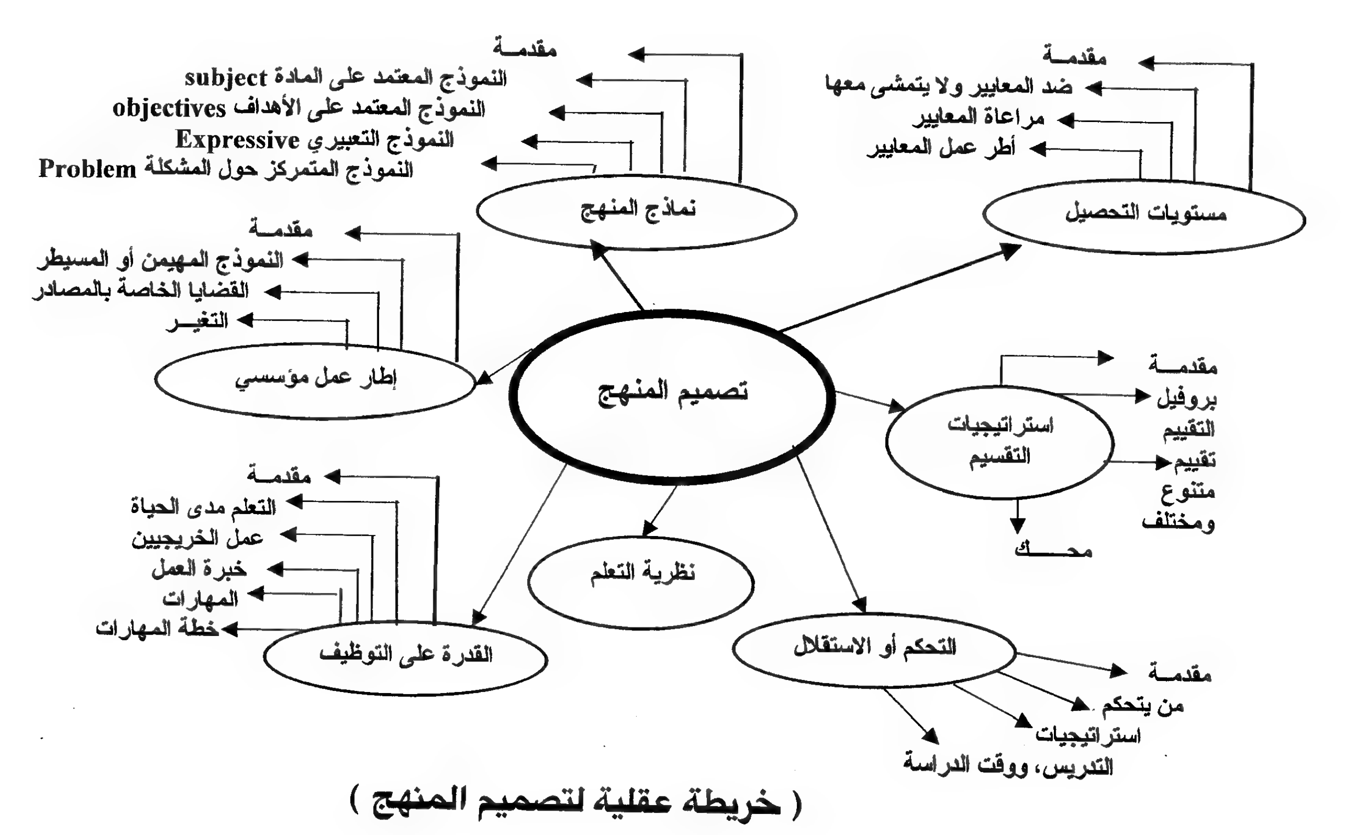
من الطرق الأخرى في النظر إلى المنهج كنظرية أو ممارسة، طريقة (المنهج كعملية). وفي هذا الإطار لا ينظر إلى المنهج على أنه شئ مادي ولكن المنهج عبارة عن التفاعل بين المعلم والطالب والمعرفة. وبمعنى آخر هو ما يحدث بالفعل

في حجرة الفصل وما يفعله الأفراد للإعداد والتقويم. وما لدينا في هذا النموذج المسمى (المنهج كعملية) مجموعة من العناصر المتفاعلة وهي عملية نشطة ترتبط بما أطلق عليه آنفا المعرفة العملية لأرسطو Aristotle.

وعادة ما يعمل المعلمين في مدارس ويكون لديهم القدرة على التفكير الناقد، وفهم أدوارهم وتوقعات الآخرين منهم، وإن لديهم ما يقدموه من مبادئ وملامح المنتج التربوي. وعلى هدي هذه الأمور يقوم المعلمون بتشجيع المناقشات بين ومع الطلاب ويكون المخرج في هذه الحالة عبارة عن تفكير وسلوك Thinking and action.

والمعلمون باستمرار يقومون بعملية التقويم لما قد يروه من نواتج تعلم. والحقيقة أن طبيعة المدارس وكذلك معتقدات المعلمين وخبراتهم وثقافتهم المجتمعية تؤثر بشكل كبير في عمل المنهج. وهذا ما يدفعنا للقول بأن المنهج يكتسب فعاليته من خلال التطبيق والممارسة في المدرسة والفصول.

وقد يكون من المفيد لطلابنا في الدراسات العليا والمهتمين أن نعرض شكل يوضح الخريطة العقلية لتصميم المنهج وموقع كل من الأبعاد المؤثرة في هذا التصميم في رؤية شاملة قبل الاستمرار في مناقشة نظرية المنهج.



(خريطة عقلية لتصميم المنهج)

وفيما يلي نعرض للعناصر التي يتضمنها تصور لخريطة عقلية لتصميم المنهج:

(١) استراتيجيات التقييم:

- مقدمة.
- بروفيل التقييم.
- تقييم متنوع ومختلف.
- محك للتقييم.

(٢) التحكم أو الاستقلال:

- مقدمة.
- من يتحكم؟
- الاستراتيجيات.
- التدريس، وقت الدراسة.

(٣) نماذج المنهج:

- مقدمة.
- النموذج المعتمد على المادة.
- النموذج المعتمد على الأهداف.
- النموذج التعبيري.
- النموذج المعتمد على المشكلة.

(٤) القدرة على التوظيف:

- مقدمـة.
- التعلم مدى الحياة.
- العمل بعد التخرج.
- خبرة العمل.
- المهارات.
- خطة المهارات.

(٥) إطار عمل مؤسسي :

- مقدمـة.
- النموذج المهيمن أو المسيطر،
- القضايا الخاصة بالمصادر.
- التغير.

(٦) نظريات التعلم.

(٧) مستويات التحصيل:

- مقدمـة.
- ضد المعايير أو عدم مراعاة المعايير.
- مراعاة المعايير.
- الأطر الخاصة بالمعايير.

نظرية المنهج كما يراها وليم بينار .Pinar W

في مقال بعنوان "السؤال المتعلق بنظرية المنهج" وكاتبه دينيس كارلسون Dennis Carlson عام (٢٠٠٥) تناول فيه آراء وليام بينار .Pinar W وتصوره عند نظرية المنهج وذلك في مجلسة الجمعية الأمريكية لدراسات المناهج المتقدمة (JAAACS).

إن نظرية المنهج في عبارة قصيرة تعني دراسة فروع المعرفة المكونة الخبرة التربوية. ونظرية المنهج يعتبر مجال مميز وفريد له تاريخ وحاضر معقد ومستقبل غير محدد المعالم.

ومن الأمور الهامة أن مجال نظرية المنهج يتأثر بمجالات أخرى مثل الأدب، العلوم الإنسانية، النظرية الاجتماعية وكذلك نظرية التحليل النفسي التي أولاها بينار .Pinar W اهتمامه وبدرجة أقل العلوم الاجتماعية.

إن مجال نظرية المنهج هو مجال نقدي بمعنى خضوعه للعقل، والعقل دوماً خاصة أن هناك بعض الآراء التي تتناول مجال نظرية المنهج قد تنحرف عن نهر العقل الذي يعد أعدل الأشياء قسمة بيد البشر.

وما أجدرنا أن نرجع إلى التراث وآراء الكتاب نستلهم منه ما يفيدنا في فهم مجال نظرية المنهج. وعلى الرغم أن هذا المجال الأخير لازال يعتبر نقديا إلا أنه لم يستقر بعد ولازال في مرحلة نضال وصراع لإثبات مكانه بين علوم المعرفة الأخرى.

وإذا انتقلنا إلى مصطلح منهج Curriculum نجد أنه يعتبره البعض بمثابة محادثة أو حديث معقد Conversation ولكنه يرتبط بدراسات الثقافة culture

studies وبالسياسة politics، فهو يمكن أن يُفسر ويفهم من خلال عقالته بالاجتماع والفلسفة والبيداجوجيا والسياسة وعلم النفس وفروع معرفية أخرى عديدة وذلك بسبب جوانبه النظرية الفلسفية أو أبعاده العملية في تنفيذه داخل حجرات الفصول بالمدارس.

ولقد تأثرت حركة إصلاح المنهج في الولايات المتحدة الأمريكية (على سبيل المثال) بأيديولوجية الحرب الباردة مع الاتحاد السوفيتي (السابق) كما كانت توجد اهتمامات ثقافية وعرقية بين البيض والزنوج والصراع الكامن بين تركيبتين مختلفتين في العادات والتقاليد والموروث الثقافي والمعرفي والأيولوجي والشخصية والمعتقدات وكذلك السلوك والتصرفات. وساعد ذلك كله على بزوغ مفاهيم مثل الديمقراطية وإعادة البنائية والحرب المدنية والحرية والحقوق المدنية.

وقد ترعرعت الفلسفة البراجماتية في المجتمع الأمريكي والتي تؤمن بقيمة العمل الحر والقيم البيروقراطية بحيث ظهرت لبراجماتية الوسائلية في الثقافة الأمريكية وكذلك في المدارس العامة.

وكان لفكر وليم جيمس البرجماتي ذات الطبيعة العلمية الوسائلية تأثيره على التعليم الأمريكي والمدارس، تلك الفلسفة التي ارتبطت بعلم النفس الفردي ودور الفرد في التغيير وعملية النقل الاجتماعي والعودة إلى الخبرة التي ارتبطت بحركة إعادة المفاهيمية في نظرية المنهج.

وتمتد جذور الفلسفة البراجماتية إلى قيم العمل الحر business valves أكثر من أي شئ آخر. هذه الفلسفة البراجماتية ترتبط أيضا بإنتاجية المدرسة والنظرة إلى النواتج أو المخرجات وفكرة المحاسبية accountability والمعايير standards.

لقد أعلت الفلسفة البراجماتية استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر في حجرة الفصل وفي برامج التعلم الفردي وتدريب الطلاب ومن ناحية أخرى تدريب المعلمين على مهارات الإدارة الفنية لعملية البرمجة وإعداد البرامج.

وارتبط ما سبق ذكره بما سمي بثقافة الضبط والتحكم في اجتياز الفضاء cyperspace وفكرة الاتصال المتبادل reciprocal communication والذكاء الجمعي collective intelligence والتي وردت في كتابات بيير ليفي Pierre Levy عام (٢٠٠١).

وقد أثر ما سبق على مفهوم المنهج وعملية تنفيذه في المدرسة وكونه عملية نشطة. وهذا مادعانا بصعوبة الفصل بين المنهج والبيداجوجيا أو حتى التعلم Learning أو الوضع التاريخي لعملية التعلم وفن التدريس Historical situatedness of the educative process and teaching act.

إن المنهج هو البيداجوجيا والعكس صحيح. والمنهج عبارة عن جُماع كل من المعلم والطالب والنص Text في زمن ومكان معين، يعكسون في ذلك شخصياتهم (أنفسهم) وثقافتهم.

ومن وجهة نظرية كريستوفر لاشي Christopher Lasch (١٩٧٨) عن النرجسية (حب الذات) والذي ناقش فيها الإطار العام للحياة المدرسية وكيف يصبح منعزلاً في تفاعله مع العالم الذاتي للخبرة وكيف يصبح عمل المعلم معقدا ومركباً وصعباً.

هذه المحاور من النقاش السابق تقودنا إلى أن مجال نظرية المنهج (من وجهة نظر وليام بينار) لا تعتمد على علم أكاديمي بعينه فنظرية المنهج لا تنتج وقد لا يترتب عليها معرفة منطقية حقيقية صحيحة ومفيدة. ولكن نظرية المنهج قد تبدو

مفيدة لتدريب المعلمين وعن طريق مراجعة النظرية نستدل على طبيعة الممارسات التعليمية داخل الفصول في المدارس.

ومجال النقد في نظرية المنهج تعبر عن الحركة لا السكون، وتعبر عن التجديد لا التقليد، تعبر عن الثورة لا الجمود.

ولذلك ليس من المغالاة إن قلنا أن نظرية المنهج حديث يأخذنا إلى عمق المجتمع (أي مجتمع)، ويأخذنا للحديث عما يسمى الداخل insider والخارج outsider.

وقد ضُرب مثل هنا بالكاتب المتخصص في الأدب الإنجليزي إدوارد سعيد الأمريكي الجنسية والمولد والفلسطيني الأصل والذي كتب كثيرا عن الموروث الأوربي الاستعماري ولم تسيطر عليه تماما ثقافة الغرب (الأوروبي والأمريكي) رغم أنه ابنها ووليدها ولكن جذوره الفلسطينية كان لها أثرها في توجيه فكره (insider-outsider).

ولقد نظر وليم بينار Pinar W. إلى ميدان المناهج كمجال ثقافي ورأى أن على المعلمين في التعليم العام أو في الجامعة ضرورة معرفة أرضية للنظرية أعمق للتدريس والتعلم. كما اهتم بنظرية التحليل النفسي وبعض المفاهيم المرتبطة بها مثل مفهوم الرغبة desire ومفهوم الخيال fantasy ومفهوم السلوك الاجتماعي أو الفعل الاجتماعي social action واستعار في ذلك الكثير من لابلا شي Laplachy وبنتاليس Pontalis (١٩٧٣). وارتأى أن المعلمين أحيانا يُرجعون بعض متاعبهم للآخرين وعليه فهم ضحايا لعوامل وأسباب وأمور ليسوا هم سببها وهذا النوع من الشعور بلغة التحليل النفسي أطلق عليه بعض المختصين في علم النفس مصطلح Ressentiment (البغض أو الكراهية بسبب الآخر).

وبناء على ما سبق يمكن أن نقول أن فهم نظرية التحليل النفسي ونقدها قد يساعد على إدراك وتفسير ظروف عمل المعلم.

وتتطلب نظرية المنهج دراسة السيرة الذاتية autobiography (أي قصة الكاتب التي يكتبها بنفسه أو يكتبها آخر عنه)، دراسة التاريخ History، والنظرية الاجتماعية social theory، كما تتطلب نظرية المنهج دراسة جادة لنظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory.

وهكذا قدم ويليام بينار W. Pinar توضحاً لدور نظرية التحليل النفسي في علاقتها بنظرية المنهج والحدود التي تفصل النظرية عن الممارسة وتقديم أسئلة من إجابات. وذلك كله يؤكد العمق في نظرية المنهج ودراستها وارتباطها بالمجتمع والثقافة والأدب والسياسة والعلاقات الدولية ولا نكون مغالين إن قلنا وعلاقتها كذلك بالأمن القومي والإقليمي والعالم "ومايؤكد ذلك فترة الحرب الباردة بين أمريكا والاتحاد السوفيتي السابق، مفهوم الثقافة المسيطرة عالميا، الغرب والشرق وكيف يرى كل منهما الآخر... إلخ".



الموضــوع الخامس

النظرية الوجدانية

النظرية الوجدانية لتحقيق الاتساق في المنهج والتلميذ (ليونور ديكمان)

إن السؤال الذي يجب أن يوضع في الاعتبار لبرنامج تعليمي ليس هو "ما هو أهم نوع من المعارف؟" أو "ما هي المهارات الأساسية؛ أو "ماهي القدرات المرغوبة؟، عندما يكون الحقل الأساسي مهمل ولا يُنظر إليه بعين الانتباه فإن هذه الأسئلة غير مجدية.

لقد أكد جاكس مارتن Jacques Maritain أن الهدف الأساسي من التعليم بكل ما تحمله الكلمة من معنى واسع هو مساعدة الطفل على تحقيق اكتماله وتشكيله كفرد. قليل من الأشخاص تتضاد آرائهم مع رأي جاكس مارتن ومع ذلك فإن المربين نادراً ما طرحوا هذا السؤال الهام وهو "ما هي أنواع الأفراد التي نطمح أن نخرجها من مدارسنا؟" لقد اقترح جون جولدلاد أن تكون هذه هي النقطة التي سيتم التركيز عليها في المنهج السليم للغد في العديد من المناقشات. لقد ذكر هذا في حديثه عن الغد. والآن هذا الغد الذي تحدث عنه جودلاد هو اليوم. لقد حان الوقت إذا أن نركز اهتمامنا على هذا السؤال الهام وهو "ما هي أنواع الأشخاص الذين نأمل أن تخرجهم مدارسنا لكي نساعد الأفراد للحصول على التكوين الكامل أو الاكتمال أو الواقعية الشخصية؟

لقد حان الوقت أيضا لكي نمد الطلاب بالمساعدة لرؤية أنفسهم في الجشطلت. من الممكن أن يرى المعلمون الكلية في عملية تعليمية ولكن الطلاب يرون أجزاء فقط منها، إنهم في حاجة إلى المساعدة في ترتيب ما تعلموه وفهموه خلال سنين عمرهم. إننا في حاجة إلى موجه لكي يلاحظ ويتابع الاكتمال في تحقيق الواقعية الشخصية.

ويعتبر المجال العقلي أو المعرفي بُعدا واحداً فقط من جوانب شخصية الطالب كإنسان وهناك ما يستحق الاهتمام به مثل المشاعر، الاتجاهات، والقيم أيضا. والطالب في العملية التعليمية يستحق أن يُوجه له برنامجا تربويا وخطط تسمح بنمو جوانب الشخصية المختلفة لديه.

إذا اعتبر الفرد مؤهل في الناحية المعرفية فمن المحتمل أن يكون عامة غير مؤهل في النواحي الأخلاقية. والشخص الذي يحكم عليه أنه مؤهل في الجوانب النفس حركية قد يكون كلية أو جزئية غير مؤهل في جوانب مثل الحب، الطيبة، الشفقة في المواقف التفاعلية.

لقد حان الوقت للتربويين لكي يقيموا الطالب من الجانب الوجداني. وتعتبر المهارة، المعرفة، الكفاءة ذات قيمة قليلة بدون المشاعر والعناية بالنواحي المزاجية. لذلك تتضح الحاجة إلى نموذج شامل لتحديد المهارات الضرورية للواقعية الشخصية أو الشخصية المتكاملة ولذلك يمكن القول بضرورة أن تمتد جوانب الكفاءات والمهارات المرتبطة بجوانب معرفية أو نفسحركية لتشمل جوانب وجدانية. كما أن النظام التربوي ينبغي أن يزود المنهج لتعزيز وترقية الشخصية المتكاملة.

وتتحقق الشخصية المتكاملة من خلال سبعة أبعاد هي:

البعد الأول: ١ – المعايشة (أن يكون الفرد متعايش) Alive

وتشتمل على أن يكون الشخص صحيحا healthy، سليم جسمانيا sound، تقدمي progressive، حيوي fresh، تلقائي spontaneous، متجدد vital، نشيط energetic.

البعد الثاني: ٢- (العقائدي أو الروحي) Spiritual

ويشمل هذا البعد أن يكون الفرد قادر على مواجهة الأزمات النفسية resilient، يقظا alert، مستجيب responsive، مبتهج joyous، واسع الحيلة resourceful، لديه روح الدعابة humoristic.

البعد الثالث: ٣ – ذو هدف

ويشمل هذا البعد أن يكون الفرد حر free، عقلاني rational، متفرد individual، منضبط disciplined، مكتمل perfectible.

البعد الرابع: ٤- صادق Truthful

ويشمل هذا البعد أن يكون الشخص دقيق precise، غير متحيز candid، مصدر ثقة authentic، مخلص sincere، مكتمل perfect، واقعي factual، أمين honest.

البعد الخامس: ٥- محب Loving

ويشمل هذا البعد كون الشخص مسالم peaceful، رحيم merciful،غير أناني unselfish، متواضع humble، أخوي sisterly/brotherly، مخلص faithful، عادل just.

البعد السادس: ٦- أخلاقي Moral

ويشمل هذا البعد كون الفرد متسم بالولاء loyal، شجاع courageous، غير متحفظ open، متناسق انفعاليا harmonous، متفائل optimistic، نقي السريرة pure، طيب good.

البعد السابع: ٧- ذكي Intelligent

ويشمل هذا البعد كون الشخص لديه حدس intuitive، ذو معرفة knowledgeable، ذو فهم understanding، حكيم judicious، مدرك perceptive ، خيالي (كثير الرؤى) visionary، علمي scientific.

وإذا لم يتم عمل التقنين اللازم لعمل هذه الأبعاد السبعة لبناء الإنسان، فمن المحتمل أن تقل قيمة البرنامج التعليمي ويختل مساره والمعروف أن المربين نادراً ما يعملون على تخريج متعلمين غير متوازنين في المستقبل.

وللإجابة على السؤال "أي نوع من البشر نتمنى أو نسعى من وراء برامجنا التعليمية؟" فإن الكفايات والمهارات المقترحة التالية ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند مناقشة مفهوم المنهج.

الأهداف (الكفايات) للفرد الهادف Purposive individual

١- الفرد يحدد أهدافا.

٢- الفرد يتحدث عن خطط.

٣- الفرد يسعى إلى تحقيق بعض المهام.

٤- يعبر الفرد عن غرض في اختياره لمهنة بشكل قائم على الاختيار وليس محض صدفة.

٥- تعهد الفرد القيام بعمل شئ.

٦- أن يكون لدى الفرد هدف في الحياة يسعى لتحقيقه.

٧- أن يكون لدى الفرد عزيمة.

أهداف (كفايات) للفرد الذكي:

١- أن يكـون لـدى الفرد القـدرة علـى فهم الاتصال الخاص بأي مستوى من التعميم.

٢- أن يكون لدى الفرد القدرة على الاستدعاء (التذكر).

٣- أن يكون لدى الفرد القدرة على تحليل الكل إلى أجزاء منفصلة.

٤- أن يكون لدى الفرد القدرة على تطبيق النظرية إلى الممارسة.

٥- أن يكـون لـدى الفرد القـدرة علـى تقويـم الأفكـار، الطـرق، الأدوات بشـكل محدد.

٦- أن يكـون لـدى الفـرد القـدرة عـى التركيـب ووضـع الأجـزاء لـتكوين كـل متكامل.

٧- أن يكون لدى الفرد القدرة على التنبؤ.

الأهداف (الكفايات) للفرد ذو الأخلاق Moral individual

١- أن يشجع الفرد الأحكام المستقلة.

٢- أن يتبنى الفرد الاستقصاء الحر.

٣- أن يكون لدى الفرد نقد للأفكار.

٤- أن يكـون لـدى الفـرد حـب للصـراحة، الحـق، الخـير، العدالـة justice، goodness, rightness, bairness.

٥- أن يشترك الفرد في تحليل قضايا.

٦- رغبة الفرد في الحرية.

٧- أن يكـون الفـرد عـلى وعـي بـالقواعد، المحاذيـر، الحقـوق، المطالـب أو الواجبات بشكل متبادل.

أهداف (كفايات) للفرد ذو العقيدة spiritual individual

١- أن يظهر الفرد روح الدعابة.

٢- أن يتسم الفرد بالمرونة.

٣- أن يكون لدى الفرد الرغبة في مشاركة الآخرين أفراحهم.

٤- أن يستطيع الفرد التعامل مع المشكلات بشكل كبير.

٥- أن يكون لدى الفرد القدرة على الاستجابة للآخرين.

٦- أن يكون الفرد صبورا في تعامله مع الآخرين.

٧- أن يكون لدى الفرد القدرة على المرونة أو التعامل مع البدائل الأخرى.

أهداف (كفايات) للفرد المتعايش Alive individual

١- أن يكون الفرد واعيا بهويته.

٢- أن يكون الفرد متفتحا على نفسه وعلى الآخرين.

٣- أن يكون الفرد مسئولا عن تصرفاته وسلوكه.

٤- أن يكون الفرد واعيا بمكانه وموقعه.

٥- أن يكون لدى الفرد القدرة على المبادرة وتجريب محاولات جديدة.

٦- أن يكون الفرد مقبلا على الحياة.

٧- أن يكون لدى الفرد القدرة على استقبال المواقف بحيوية.

أهداف (كفايات) للفرد الصادق Truthful individual

١- أن يكون الفرد صادقا لما يكلف به.

٢- أن يكون لدى الفرد القدرة على الفصل بين الحقائق وما هو غير ذلك.

٣- أن يعبر الفرد عن الاستقامة.

٤- أن يكون الفرد أمينا مع نفسه ومع الآخرين.

٥- أن يكون الفرد جديراً بالثقة.

٦- أن يسعى الفرد لتحقيق الدقة في حديثه.

٧- أن يكون الفرد دقيقا فيما يكتبه.

أهداف (كفايات) للفرد المحب Loving individual

١- أن يقيم الفرد جو من الدفء في تعامله مع الآخرين.

٢- أن يعبر الفرد عن التعاطف مع الآخرين.

٣- أن يحترم الأفراد الآخرين ويسألهم رأيهم ويستمع إليهم.

٤- أن يعتني الفرد بالآخرين.

٥- أن يتقبل الفرد حقوق الآخرين ويتقبل وجهات النظر المختلفة.

٦- أن يضمن الفرد الحرية للآخرين دونما تهديد.

إن التربية عليها أن تمتد لتشمل المهارات المعرفية والنفس الحركية وكذلك المهارات الوجدانية مع التركيز على بناء الفرد المتكامل.

إن المبادئ السبعة السالف ذكرها تهدف إلى تحقيق الفرد المتوازن وهي تزودنا بإطار عمل لتخطيط المنهج والذي لا يركز على جانب واحد فقط ولكن

يحقق التوازن ويسمح بالتطبيع الشخصي. لقد آن الأوان لرجال التربية كي يركزوا على نوع الفرد الذي نسعى إليه من خلال العملية التعليمية . إن الفترة القادمة والتي سنواجه فيها مستقبل العالم تفرض علينا الاهتمام بالاتجاهات والقيم والمشاعر الإنسانية قدر اهتمامنا بالمهارات المعرفية والآدائية.

منهج للمستقبل لتحقيق الاتساق:

من المعروف أن المدارس وجدت من أجل الطلاب. وقد يسأل البعض إلى أي مدى صار التعليم واقعيا مركزاً على المتعلم في العملية التعليمية حيث أنه في الغالب يتم التركيز على المحتوى. إن مستقبل المنهج المدرسي ينبغي أن يرتكز على الكلية في مضمونه العام وأن يتحقق التوازن في التفضيلات للمتعلمين وكذلك بالنسبة للمادة الدراسية.

إن مستقبل المتعلمين ينبغي أن ينظر إليه من خلال العملية التعليمية فى شكل متوازن لجوانب المعرفة.

ومع العودة إلى التأكيد على المهارات الأساسية، ينبغي أن يضع المربين في اعتبارهم تحقيق التوازن في المنهج. إن موضوع تحقيق التوازن في المنهج لم يلق سوى الاهتمام القليل حيث كان الاهتمام موجها إلى محتوى المنهج أكثر من الاهتمام إلى من سيوجه إليه هذا المنهج.

إن المنهج كخطة لم يوضع منعزل عن الفرد المتعلم، ولكن وضع لتحقيق هدف الفرد المتكامل وكجزء هام في العملية التعليمية. أن التوازن في المنهج ينبغي أن يعكس الكمال أو الكلية والاتساق في شخصية الفرد الذي من أجله يخطط المنهج.

لذلك فإن الاتساق يزودنا بنموذج لتحقيق التوازن في المنهج ذاته والتوازن في شخصية الفرد المتعلم. هذا النموذج يعرض سبع أطر عمل لتوسيع دائرة تأثير

عملية المنهج. إن النموذج المتسق يقترح سبعة مجالات ينبغي أخذها في الاعتبار بالنسبة لهؤلاء المهتمين بالتخطيط، التدريس، أو تقوية المنهج في ضوء مبدأ تحقيق التوازن.

هذه المجالات ترتبط بسبعة أوجه للفرد المتعلم حيث إن الفرد الكامل ينظر على أنه:

متعايش	Alive
ذو عقيدة (روحي)	Spiritual
ذو هدف	Purposive
صادق	Truthful
محب	Loving
ذو خلق	Moral
ذكي	Intelligent

المعايشة كإطار عمل

يحتاج الفرد إلى حياة أو أن يكون موجود. لذلك يمكن القول بأن المعايشة بمثابة خاصية حيوية لحياة الإنسان. إن المعايشة مجال يمكن أن يزودنا بكيف تكون الحدود المشتركة بين المتعلم وبين ما يتم تعلمه. فإذا كانت المادة الدراسية ذات معنى للمتعلم فإن هذا يعنى أن المنهج له وجود. وبالنسبة للمتعلم، فإن منهج بدون تطبيقات في الحياة يعتبر شئ ميت بالنسبة له.

وبالنسبة لاختيار المعايشة كإطار عمل ، فإن على المربي أن يبدأ بالأسئلة الأساسية التالية: ما العناصر المهمة التي ينبغي تضمينها في المنهج الحالي وتمثل

حيوية وأهمية؟ ما العناصر غير المهمة وينبغي حذفها من المنهج الحالي لأنها لا تحقق المعايشة للمتعلم؟

إن المعلم الذي يهتم بالبعد التطبيقي للخبرة من شأنه أن يساعد الطلاب على الإدراك والوعي بالعلم من حولهم وبعيدا عنهم. خاصة أن العملية التعليمية تستهلك جزء أ كبيراً من عمر الإنسان. لذلك فإنه عندما نتحــدث عن الحيـــاة للمتعلـــم (المعايشة) لابد أن نضع في اعتبارنا أهمية القرارات الخاصة بالمنهج المدرسي. وعليه فإن أنشطة التعلم وينبغي تحديدها وتخطيطها لبناء الشخصية المتكاملة لفرد.

إطار عمل للغرض (للهدف):

إن وجود إطار عمل للغرض الذي وجد من أجله الفرد بحيث يفهم ذاته ولماذا يذهب إلى المدرسة؟. ولذلك تتحدد مسئولية المنهج المدرسي في مساعدة الطلاب على تحقيق هدفهم وبحيث يصبح المنهج مرتبط بشكل حقيقي بشخصية المتعلم وخصائصه الفردية.

الحب كإطار عمل

يعتبر الحب قوة في التفاعل البشرى ومن الممكن أن يزيده المنهج وتزيد أهميته لارتباطه بعملية التفكير ولذلك فإن على المدرسة دورا رئيسيا فى زيادة إحساس الفرد المتعلم بالحب كحقيقة والتوعية بمعنى المفهوم وعلاقته بجوانب أخرى في السلوك الإنساني.

الذكاء كإطار عمل

ظل الذكاء فترة طويلة كمؤشر أولى لنجاح التلميذ عن طريق المعرفة الحقيقية للمنهج وكأساس من أسس تخطيط المنهج. وعلى الرغم من ذلك هناك كثير من المفاهيم مثل الإدراك، الحدس أو التخمين، الخيال فى حاجة إلى إعادة تعريف.

ولقد أثبتت بعض الدراسات التي تمت في باريس بجامعة رني ديسكارتس Rene Descartes إن التركيز على المفهوم الذي ينسب الذكاء إلى المعرفة الحقيقية والمنطق أدى إلى إهمال جوانب مهمة مثل الفهم الاجتماعي والقدرة على التعامل مع الاحتمالات والجوانب غير الأكيدة، وعلى المنهج مراعاة ذلك بالإضافة إلى ما سبق – لتخطيط او تنظيم المنهج ينبغي مراعاة بنية المعرفة وطبيعتها المتغيرة وطبيعة ذكاء الفرد والعوامل المؤثرة في التعليم، ومهارات التفكير المستقبلي.

الصدق كإطار عمل

غالبا ما يتم التأكيد على مخططي المنهج بأهمية الصدق كإطار عمل عندما يقومون بعملية التخطيط. ويعتبر الصدق بمثابة هدف للشخص المتعلم. ما العلاقة بين الصدق ومفهوم الذات السوية وعملية التخطيط للمستقبل هل يستطيع المعلمون أن يجعلوا فصولهم مفتوحة للبحث عن الصدق؟

ويبدو أن عملية مراعاة الصدق في محتوى المنهج تعتبر عملية ليست سهلة وقد تمثل صعوبة بالنسبة لمخططي المنهج ومنفذيه.

الإطار الروحي أو العقائدي للمنهج.

تتضح عملية العقيدة بالنسبة للمنهج في مرحلة تنفيذه مع المتعلمين حيث أن هذا الجانب ينقل المتعلم إلى مستوى التفضيل ، ويمكن للمنهج أن يزود بخطة لأنشطة التفكير وقد يتأت هذا بإتاحة الفرصة لمتعلم لينتقل من المحتوى المعرفي إلى الوجداني. أن هذا الإطار الروحي أو العقائدي من شأنه أن يميز الفرد الإنسان عن بقية الكائنات الموجودة على كوكب الأرض.

المعيار الأخلاقي كإطار

إن المعيار الأخلاقي يعتبر من القضايا الهامة في الحياة اليومية المدرسية سواءاً بالنسبة للآباء أو المعلمين أو المختصين بالإدارة وينبغي أن يتضح هذا المعيار الأخلاقي، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يتحقق بالنسبة للمنهج؟.

ويرتبط المعيار الأخلاقي بقضايا اجتماعية مثل قضية المشاركة في الغذاء، التلوث، الطاقة بالإضافة إلى موضوعات الأحداث الجارية. وهذه المناقشة يمكن أن تقود إلى عمليات الاستقصاء في جوانب مختلفة من المنهج والتي هي في الأساس ترتبط ببعد المحتوى فيه. إن القضايا المتعلقة بالمعيار الأخلاقي ليست منفصلة عن المبادئ وهذا يعنى ضرورة الاهتمام بذلك في المنهج الصريح أو المنهج الخفي المتمثل فى النشاط المدرسي وسلوك المعلم وشخصيته ومعتقداته وقيمه واختياراته أو جوانب التفضيل وكذلك بالنسبة للمتعلمين.

إن المعيار الأخلاقي يقدم للتلاميذ قواعد للنظام وأساس من اجل مجتمع ديمقراطي وهو في الوقت ذاته يقدم تحدى لمطوري المنهج في المجتمع لضرورة العمل على دمج هذا المعيار في عملية المنهج مع اعتبار المتعلمين جزء مشارك في تصميمه .

الإستراتيجية الأساسية لمواجهة وفهم التوازن في المنهج

تنطلق هذه الاستراتيجية من النقاط التالية:

- هل يثير الطلاب أسئلة حول الجوانب السبعة سابقة الذكر.
- اترك الطلاب يمارسون أنشطة العصف الذهني في تعاملهم مع الأوجه السبعة سالفة الذكر .
- أسأل الطلاب ليكتبوا شعرا حول هذه الجوانب والأوجه السبع.

- دعـوة الطلاب لكتابة ملخصات وأخذ اقتباسات عن كتب لها علاقة بالأوجه السبعة.
- أخبر الطلاب بأن يقوموا بتصميم ملصقات ونماذج حول السبعة جوانب.
- قدم للطلاب أدوات لعمل مجلة تدور حول السبع جوانب وموضوعاته.
- وجه الطلاب لتقديم مقترحات لكل وجه من الأوجه السبعة.
- يشارك الطلاب في جمع مقالات تعالج بعض هذه الأوجه السبعة سابقة الذكر.
- أن يبدأ الطلاب في تصميم ألعاب لتحقيق فلسفة لتوازن فى المنهج .
- الاقتراح على الطلاب للتعبير عن هذه الأوجه السبعة للمنهج من خلال (الرسم – النماذج – كتابة قصة قصيرة – استخدام وسائل تعليمية– الخيال – العلاقات الاجتماعية بين الطلاب – جمع صور).
- أن يقوم الطلاب بعمل لعب الدور.
- اسأل الطلاب ليكتبو بعض السطور عن انطباعاتهم بالنسبة للأوجه السبعة للمنهج.

المعايشة والمنهج :

يفترض على الشخص تحمل المسئولية بالنسبة للجوانب المختلفة الجسمية، الروحية والصحة العاطفية أو الوجدانية. وهذا يستدعى الاهتمام بالتربية الصحية . ويتبنى هذه الوجه أصحاب المنظور الشمولي أو الكلى والذين يسعون إلى تحقيق الشخصية المتكاملة.

وهذا الإطار أو البرنامج ينبغي النظر إليه في مراحل التعليم المختلفة بدءا من الابتدائي ، الإعدادي ، الثانوي وحتى المرحلة الجامعية. وعلى ذلك يمكن أن

ترتبط الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية مع بعضها البعض لتكوين نموذج متكامل لعملية المنهج والتعلم.

وعلى المعلم مساعدة الطلاب فى تنمية وعيهم بالأحداث المعايشة من خلال حياتهم اليومية والمدرسية.

والقائمة التالية مقترحة لأنشطة يمكن أن تحقق المعايشة فى حجرة الفصل:

- أن يكتب الطلاب عن أهمية المعايشة.
- تشجيع الطلاب على التعامل مع الواقع والحاضر وان ينسوا الماضى بما فيه من فشل أو آلام.
- تشجيع الطلاب بالإطلاع على الصحف اليومية لمعايشة الواقع والأحداث فى المجتمع .
- توجيه الطلاب لعمل ملصقات توضح المعايشة.
- أن يعمل الطلاب مقابلات مع آخرين للإجابة عن السؤال ماذا يقصد بالمعايشة؟

عودة إلى الحب الأساسي :

عادة ما يستمتع المعلمين بنجاح طلابهم، لأنهم يتحملون قدرا من المسئولية عن فشل بعض الطلاب. والصيحة الحالية، هى ضرورة العودة إلى الأساسيات: مهارات القراءة، الكتابة، مبادئ العمليات الحسابية. ولكن السؤال هل هناك اساس اكثر من الحب كمركز للمشاعر الإنسانية؟ هل هناك أساس اكثر من حب أفكار الآخرين؟

هذا الأمر السالف الذكر يستلزم التأكيد على مهارات:

١ – العناية بالذات وبالآخرين.

٢ – العلاقات مع الذات ومع الآخرين.

٣ – الإستجابة لحاجات الذات وحاجات الآخرين.

وقد اكدت على هذه الأمور الثلاثة الكتب السماوية وكذلك آراء وأفكار المربين من أمثال مدام كورى Madame Curie وألبرت سكوتيزر Schweitzer وغيرهم، وهذه المهارات هى التى تتكون لدى الإنسان. والمفترض أن الطلاب يلتحقون بالمدرسة كى يتعلمون التفكير. وليس كاف التركيز على المهارات الأساسية مثل القراءة، الكتابة ، مهارات العمليات الحسابية. بل ينبغي أن يكون الحب محوراً للعملية التعليمية وكأساس من أسس المنهج المتوازن ومبدأ منظم للدراسات والمجالات الدراسية المختلفة. وأن مهارات مثل العناية بالآخرين، العلاقات مع الآخرين، الاستجابة للآخرين ينبغى أن تكون ذات قيمة وأن تعلم وأن يكافئ عليها.

وتوجد ثلاثة اعتبارات ينبغى مراعاتها هى:

١- الوعي بمفهوم الحب.

٢- علاقة مفهوم الحب بغيره من مفاهيم السلوك الإنساني.

٣- السلوك الذي يمكن ملاحظته ورصده للإنسان.

إن السلوك المتوقع من الطلاب ينبغى أن يكون موجودا أيضا لدى المعلمين. وترى نظرية النمذجة أن التأثير القوى لعملية التعلم هو المعلم ذاته كقدوة. ويعلم أصحاب المدرسة السلوكية الإجتماعية أن الطلاب يحتاجون أن يروا ويسمعوا عن نموذج كى يقلدوه أو يتخذوه مثلا لهم. وهذه الاعتبارات الثلاثة سابقة الذكر، ترتبط بالمشاعر والعواطف والاتجاهات. ومما يزيد من حجم المشكلة أن بعض الأفراد

لديهم مفهوم منخفض عن ذواتهم، وما نحتاج إليه هو الانتقال من مشاعر الكراهية للذات وللآخرين إلى مشاعر الحب نحو الذات والآخرين.

ويمكن من خلال دراسات عن الفن، الدراما ، الشعر، التاريخ، السير الذاتية، ومجالات أخرى. ذات علاقة بالأوجه المختلفة للطبيعة الإنسانية، أن تسهم في تزويد الطلاب بوعي كاف وبصيرة بطبيعة الحب كواقع حقيقي وليس شئ نظرى مجرد.

الحب حاجة من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد آن الأوان لكى ينظر إليه على إنه أساس للمنهج ليس كجزء منفصل ولكن كجزء متكامل (طريق سلوك وتصرف واستجابة وتعامل مع الآخرين وكطريق تفكير) بل ينبغى النظر إليه كأساس للعملية التعليمية.

أفكار للتعامل مع الحب من خلال المنهج:

يمكن التعامل مع الحب في المنهج من خلال مجموعة من الأنشطة أو التوجيهات الآتية:-

١- قراءة قصص وعمل تلخيص عن فوائد حب الآخرين.

٢- استراتيجيات الأدوار لشخصيات لديها مشاعر الحب وشخصيات أخرى غير محبة للآخرين.

٣- قراءة الشعر.

٤- مجلات عن الأحداث الجارية .

٥- الأناشيد الوطنية الخاصة بالحب ومشاعره.

٦- استخدام العصف الذهني "بأي طريقه يمكن أن أعبر عن الحب؟".

٧- اكتب خطاب لصديق حدثه عن أهمية مشاعر الحب للآخرين.

٨- اعمل مقابلات مع بعض الشخصيات ووضح لهم ماذا يعنى الحب؟

٩- تكلم عن شخص تحبه ولماذا.

١٠- تكلم عن الحب في إطاره العالمي بين الأفراد والدول.

التربية الخلقية والمستقبل

عادة ما يؤكد الآباء، المعلمين، مدراء المدارس، والمهتمين فى المجتمع على أهمية التربية الأخلاقية وليست القضية هل من الضرورى أن يتم التركيز على التربية الخلقية فى المدرسة أم لا؟

وإنما القضية كيف نضمن المنهج هذا المفهوم؟

إن الأزمات الإجتماعية وغيرها التى يعيشها المجتمع العالمى تجعل من الضرورى الاهتمام بالتربية الخلقية. وموضوعات مثل التلوث، المحافظة على الطاقة، مشكلة الغذاء، وغيرها تعتبر مجالات لتناول التربية الخلقية من خلال المنهج المدرسى . والحقيقة اننا لا نستطيع أن ننظر إلى التربية الأخلاقية بمعزل عن مجالات الدراسة (مواد دراسية). ويرى البعض أن تناول التربية الإخلاقية يكون من خلال المنهج الصريح أكثر من المنهج الخفى hidden Or Incicidental من خلال المناقشات الشفوية أو الأسئلة التحريرية (ماذا يحدث لو؟)

(تحليل الآثار المترتبة على ...؟)

القيم، الاختبارات، الأنشطة ، تعتبر مجالات خصبة لتنمية التربية الأخلاقية ومما يبدو ذو معنى تدريس التربية الأخلاقية باستخدام الطريقة المستقبلية فى التعامل مع المواد والمقررات الدراسية بدلا من التعامل معها كأجزاء وشظايا مؤكدين فى ذلك على عمليات التعرف والسببية للأشياء من خلال المجالات المعرفية المختلفة.

طريقة مقترحة لتنمية التربية الأخلاقية من خلال المنهج.

١- استخدام طريقة العصف الذهنى لمناقشة موضوعات أخلاقية ومشكلات او قضايا .

٢- مناقشة العدالة.

٣- مناقشة الفضيلة.

٤- تشجيع الطلاب ليسألوا أسئلة.

٥- تدريب الطلاب على التحليل وابداء السبب والتعليل

٦- مساعدة الطلاب لكى يكونوا ناقدين لأعمالهم ولأعمال الآخرين أو أفكارهم.

٧- تأكيد الاستقلالية لدى الطلاب والحرية.

٨- عمل جو من الثقة بحيث يشعر الطلاب بالحرية فى الاكتشاف والبحث، والمشاركة.

(البعد الروحى) كأحد الأوجه المؤثرة فى المنهج Spirituality :

بعض الكتاب نادوا بالعودة إلى القيم الأساسية والأصولية فى مقابل المادية المسيطرة على العالم، ولكن البعض الآخر من المحللين يرى أن فى العودة إلى الأصولية يعد مثل العودة إلى الحياة البدائية بدلا من الاستغلال والسيطرة على موارد ومصادر البيئة.

ماسلو Maslow يرى أن الإنسان عبارة عن هرمية من الحاجات قاعدة هذه الهرمية الحاجات البيلوجية وان الحاجات الروحية (اللامادية) تأتى على قمة هذه الهرمية. وفى مجال التربية ولبناء الشخص المتكامل ينبغى الاهتمام بالحاجات الإنسانية كلها.

والهدف الأسمى من عملية التربية هو حصول المتعلم على التكوين الكامل للشخصية او الكمال كإنسان وبالنسبة لمخططى المنهج عليهم مسئولية التأكيد على الجانب الوجدانى (المشاعر، العواطف ، والقيمة) والتى تقع فى الجانب الروحى.

وليس المقصود بالجانب الروحى (اللامادى) الجانب الدينى أو الإعتبارات الدينية فقط.

ولكن أن يشمل الجانب الروحى قدره الفرد على مواجهة الأزمات النفسية (القدرة على التحمل) والقدرة على الإستجابة وان يكون لدية مشاعر البهجة (بهجة التعلم)، القدرة على الصبر، تمتع الفرد بروح الدعابة ، سعيد، لديه الشعور بالأمل ويتسم بالمرونة.

إن أهداف التعامل مع الجانب الروحى كأحد جوانب التخطيط للمنهج يمكن أن تتضح في الآتي :-

- أن يكون الفرد مرن.
- أن يتمتع الفرد بالبهجة ويكون لديه الاستعداد لمشاركة الآخرين في مباهجهم وأن يستجيب الفرد للآخرين.
- أن يتمتع الفرد بالصبر مع الآخرين.
- القدرة على التحمل وتغيير الطريقة إذا الزم الأمر .

<u>طرق لاكتشاف الجانب الروحى :</u>

١- يضحك لسماع نكتة.

٢- يغير الإبتسامة.

٣- يتحدث مع الآخرين.

٤- يكتب خطاب صداقة لشخص ما.

٥- المشاركة فى عمل ابداعى او ابتكارى.

٦- يوجد علاقات بين شيئين .

٧- يوجه النصيحة بهدف تعديل سلوك آخرين.

٨- يستمع إلى الموسيقى.

٩- يقدر إسهام الآخرين.

١٠- يقدم تحيات.

١١- يتصل تلفونيا بصديق.

الهدف كعنصر من عناصر المنهج :

السؤال هنا: أى الطرق على أن أسلك للتحرك من هنا؟

إذا لابد من الإحساس بوجود غرض لدى الفرد وبدونه يفقد الإنسان اتجاهه. والمنهج هو خطة الاتجاه بالنسبة للبرنامج التربوى فى المدارس. الذى ينبغى اتباعه وما يأتى من البيئة هو تربية للنمو الشخص والشخصية. والإدراك يبنى إتجاهات وأنماط من السلوك هو اساس للمعرفة.

والمنهج يعطى فرصة للنمو للذات. وقد أظهرت البحوث أن الطلاب ذوى مفهوم الذات الإيجابي يظهرون تحصيلا مرتفعا. كيف تساهم والكفايات في تحقيق الأهداف ؟

- الفرد يضع أهداف.
- يتكلم الفرد عن الخطط.

- يسعى الفرد لإنجاز مهام معينة.
- يعبر الفرد عن أغراض لاختيار العمل وان اختياره ليس وليد الصدفة او الظروف.
- يعرض الفرد لمهام معينة.
- يسعى الفرد لهدف فى حياته متوجها نجو محطة الوصول.
- الفرد لديه عزيمة.

وفى ظل ما يجرى فى المدارس من عنف من بعض الطلاب وغموض فى المستقبل لدى البعض الآخر واضطراب البعض، يبدوا من المهم مساعدة المتعلمين أن يروا هدفا فى حياتهم وان يحققوا فهماً أعمق لذواتهم وللآخرين.

إن المادة الدراسية للمنهج ينبغي أن تؤكد على المعلومات الوظيفية أكثر من المحتوى وأن تؤكد على التطبيقات لتحقيق التفاعل الاجتماعي للجنس البشري. فلا ينبغي أن يزودنا المنهج بالحقائق المرتبطة بمجال معين مثل العلوم ولكن بالمفاهيم التي قد تساعد المتعلم في علاقته بالطبيعة والبيئة.

ولا ينبغي أن يزودنا المقرر ببيانات أو معالجة لتلك البيانات في الرياضيات مثلا، ولكن أن يقدم طريقة للتفكير.

أن الطلاب يحتاجون المعلم الذي يساعدهم على التفاعل معه فى عملية التخطيط والذي يساعدهم على فهم التطبيقات للأشياء المقصودة ويستلهم منهم الحماس للتعلم.

خطوات نظرية التوجيه الذاتي :

تنطلق نظرية الإدارة الذاتية Self Management theory من ان الفرد ينظم الأنشطة حول مجموعة من الأهداف التى تم مراعاتها ثم تأتى مرحلة الاختيار التفصيلى ونقدم هنا خطة من خطوات خمسة للتوجيه الذاتى هى:-

١- تحديد الأهداف العريضة (قريب المدى – وسيطة – أو بعيدة المدى)

٢- تحديد أهداف تفصيلة محددة لتحقيق الهدف العريض.

٣- تحديد الإجراءات التى تسمح بالتحرك نحو الأهداف (وهذا قد يستدعى مراجعة يومية أو أسبوعية أو شهرية).

٤- تحديد الهدف Target الذى يمكن قياسه في ضوء محك أو معيار. (وهذا يتطلب وقت، أموال ، أماكن، مسافة معينة الخ)

٥- تقويم المخرجات في ضوء المحك أو المعيار (قبول الخطة، تعديل، مراجعة).

وهذا المخطط يعتبر بمثابة إدارة بالأهداف ومن شأنه أن يساعد المتعلمين. ان المستقبل يحتاج تغيير، وبعض المتهمين بالدراسات المستقبلية يتكلمون عن " تغيير التغيير" والتربويون ليسو بأقل من الطلاب اهتماما بالأهداف وضرورة الوعى بها وعمل قرارات واعية عن أنفسهم للتوجيه الذاتى:-

طرق لكيفية التعامل مع الأهداف:

- التعامل مع أهداف قصيرة المدى، وسيطة، طويلة الأمد.
- مساعدة الطلاب على التعامل مع الأهداف العريضة.
- تعليم الطلاب كيف يضعون اهداف محددة لأغراض عامة.

- **مناقشة الطلاب عند إجراءات للتحرك نحو الأهداف.**
- **سؤال الطلاب لتحديد هدف والسعى نحو تحقيقه.**
- **تشجيع الطلاب على تقويم مدى تقدمهم.**
- **تخطيط رحلة مع الطلاب والأخذ بهذه الخطة.**
- **المشاركة فى تنفيذ مخطط انسيابى مع الطلاب Flow Chart**
- **قراءة مرشد مع الطلاب.**
- **استخدام معايير مع الطلاب مثل:-**
  - **هل هى مرغوبة؟**
  - **هل يوجد اعتقاد بها؟**
  - **هل هى مناسبة؟**
  - **هل يمكن التحكم فيها؟**
  - **هل يمكن قياسها؟**
  - **هل يمكن تحقيقها؟**
  - **هل هى محددة؟**
  - **هل تساعد على النمو؟**
  - **من تكون؟**
  - **أين تكون؟**
  - **ماذا تريد؟**

- لماذا تريده؟
- هل تساعدك وتساعد الآخرين؟

الصدق في المنهج: تضمين الجوانب الخلقية

يتضمن هذا عند تضمين الصدق في المنهج ينبغي النظر إلى المكونات الآتية:

الأمانة

الصراحة

الحقيقة

الصدق

واثق

الكفايات اللازمة للشخص الصادق وتتمثل في الآتي:

- الفرد يكون صادق في أداء المهام.
- يكون لدى الفرد القدرة على تمييز الحقائق من بين غيرها.
- يكون الفرد أميناً مع ذاته ومع الآخرين.
- يمكن الثقة في الفرد.
- يسعى الفرد إلى الدقة والتحديد في حديثه.
- دقة الفرد في أي عمل مكتوب.

ويعتبر السلوك الأخلاقي قضية قومية في غاية الأهمية. ويبدو أن السؤال حول المعيار الأخلاقي قد نُحى جانباً من المنهج. ومع تعقيدات المجتمع، فقد آن الأوان لتضمين الصدق في المنهج كمحور للملاحظة والاستكشاف والدراسة.

والصدق كمعيار أو محك يمكن أن يساعد الطالب في أن يفكر بشكل ناقد حول الاهتمامات اليومية مثل مشكلة البطالة، هل الموظف الحكومي يمكن أن يقول غير الصدق، هل يمكن أن يكذب الآباء على أبنائهم، هل الأبناء عليهم أن يخفوا معلومات أو أشياء عن آبائهم أو إخوانهم الكبار الراشدين.

استراتيجيات هامة لتأكيد الصدق في المنهج:

- عصف ذهني عن الصدق.
- مراجعة سمات أو خصائص الشخص الصادق مثل:

(دقيق – مخلص – محب للحقيقة – أمين)

- مناقشة أسئلة أخلاقية مثل:

هل ممكن يكذب الآباء على أطفالهم (أبنائهم) ؟

هل الصحفي ممكن أن يسعى لإفشاء سر مصدر أو مصادر معينه ؟

- التحدث عن الأمانة في تقرير.
- عمل لوحات تتكلم عن الصدق.
- إعداد أشعار تتكلم عن الصدق وقصص.

الذكاء : نظره جديدة لاعتبارات المنهج

لتسأل ما هو الذكاء؟ فإن هذا السؤال عادة ما يثير استفسارات لم يستقر الرأي بشأنها. منذ قرون مضت كتب إدوارد ثورنديك Edward L.Thorndike بأن الذكاء هو تلك الخاصية التي تناولها بطليموس وارسطو وغيرهم من الفلاسفة اليونانيين والبعض رأى الذكاء بأنه قوة الفهم أي العقل في مرحلة العمل. ويرى البروفيسور روبرت سترنبيرج من جامعة بيل Robert J.Sternberg بأن الذكاء القدرة العملية

على حل المشكلات. اليابانيون نظروا إلى الذكاء على أنه الدرجة التي تشير إليها اختبارات الذكاء بزيادة من ١٠-١٥ درجة بالمقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية. بينما خصصت فنزويلا مركز لتحسين مستوى الذكاء لدى المواطنين مع مراعاة الجانب الأخلاقي في هذا الذكاء بحيث لا يستخدم لعمليات التدمير والحروب ضد البشرية والإنسانية جمعاء وإنما يستخدم لتجنيب البشرية ويلات الحرب.

وقد يبدو من المفيد تتبع معنى مصطلح الذكاء بالرجوع إلى الأصول اللاتينية للمصطلح ومعناه حيث أن الكلمة ذكاء Intelligence مشتقة من الأصل اللاتيني intelligere وهو بصفة عامة يؤكد الجانب الأخلاقي لتحديد الذكاء. والشخص الذكي يكون لديه القدرة على أن يختار بين البدائل الصحيحة والخطأ، الجيد والرديً.

الشخص الذكي سريع البديهة، لماح، وسيم، لديه المعرفة، ممتاز، ماهر. وعكس هذه الصفات أحمق، متخلف، بليد، كئيب، ليس لديه مبرر أو خلفية عن الموضوع الذي يتحدث فيه أو عنه وغير عقلاني وبعيد عن الأسباب أو المعقوليات، فظ أو غليظ، أبله، أخرق، أو ضعيف العقل.

من خلال فريق من الخبراء في دراسة استرنبلجز Sternbers study بلغ قوام هذا الفريق ١٤٠ عالم رأو أن الذكاء يشير إلى الشخص الذي لديه مهارات القراءة والطلاقة اللفظية.

وهذا السابق الإشارة إليه يعرض مشكلة مصطلح الذكاء. ولا زال عدد كبير من الطلاب لا يستطيعون القراءة، بل خريجين يعانون صعوبات في القراءة، وهذا يشير إلى أن مشكلات القراءة تعتبر عالمية وهو ما أكدته نتائج الاختبارات في القراءة ومستوى الخريجين. ومشكلة صعوبات القراءة لا تهم فقط معلمي اللغة ولكن تهم جميع المعلمين في التخصصات المختلفة.

أن المسئولية تقع على عاتق التربية، بمعنى عدم وضع العربة قبل الحصان أي ضرورة إعطاء الطلاب القدرة على التفكير كأساس قبل أن نسألهم أن يتعلموا القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. والقراءة من شأنها أن تزود العقل بأدوات المعرفة وهذا يقودنا إلى مشكلة إنتقال المعرفة وأن العلاقة ضعيفة بين ما يعرفه الطلاب وماذا يفعلوه في مقابل ما يتعلموه. وهذا مثل شخص يقرأ على علبة السجائر، أن التدخين ضار بالصحة ويؤدي إلى الموت وفي ذات الوقت يُشعل السيجارة.

لقد آن الوقت لإعداد مواطن المستقبل عن طريق تدريبه على التفكير من أجل مجتمع ديمقراطي.

وهذا يعني أن الفرد الذكي هو:

- الشخص الذكي هو الماهر.
- الشخص الذكي هو الحاذق اليقظ.
- الشخص الذكي هو سريع البديهة.
- الشخص الذكي هو الوسيم.
- الشخص الذكي هو العارف الذي لديه المعرفة.
- الشخص الذكي هو المشرق اللامع إلخ.

علامات لمدخل نظامي للتدريس بهدف الذكاء:-

* - تدريس مهارات التفكير

ما هي الحقائق؟

- ناقد (كيف أن هذا يناسب مع ما أعرفه بالفعل؟).

- ابتكاري (ماذا أفعل مع هذه المعلومات؟)

* - يسأل أسئلة تثير التفكير

(استرجاع حقائق)

(مجردات)

(رؤية علاقات

الإحساس بالتتابع

تحديد الأفكار الرئيسية

عمل استدلالات

الوصول إلى خلاصات

تقويم أفكار)

ابتكاري (نهايات مفتوحة

ماذا يحدث لو أن ...

ما الاستخدامات الأخرى التي يمكن أن توجد ...

* التأكيد على أنماط مختلفة من التفكير الارتباطي.

ربط شئ بآخر

الانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم

مفاهيمي

النظر إلى الفهم العام الذي يعتمد على العموميات

حل المشكلات

التعرف على المشكلة

جمع حقائق متصلة بالمشكلة

تحديد حلول ممكنة

اختبار الحلول الممكنة

الوصول إلى خلاصة معتمدة على الحقائق

التفكير الناقد

(تقدير معلومات، حقائق، مصادر، خلاصات

التفكير الابتكاري

استخدام الخيال

*** اكتشاف كفاءات متنوعة لدى الفرد الذكي (الطالب) مثل:**

(أن يكون لدى الفرد القدرة على الفهم والتواصل لأي مستوى من التعميم

أن يكون لدى الفرد القدرة على الاسترجاع

أن يكون لدى الفرد القدرة على التحليل

أن يكون لدى الفرد القدرة على تطبيق النظرية إلى الممارسة

أن يكون لدى الفرد القدرة على تقويم الأفكار، الطرق، الأدوات، لأغراض محددة

أن يكون لدى الفرد القدرة على التركيب – ووضع الأجزاء لتشكيل الكل

أن يكون لدى الفرد القدرة على التنبؤ)

قائمة ديفيد رسل David Russell لعمليات التفكير التي ينبغي تضمينها في المنهج وأنشطته وهي:

- **إدراكي**
- **ترابطي**
- **استقرائي**
- **حل المشكلة**
- **التفكير الناقد**
- **التفكير الابتكاري**

قائمة مهارات التفكير الأساسية المأخوذة عن بوب وروبنسون Popp and, Robinson (١٩٧٤) :

- العمليات الأساسية
- العمليات التكاملية
- الاستراتيجيات المعقدة

قائمة توماس Thomas (١٩٧٢) لمهارات التفكير المحددة في ستة مجموعات هي:

- التعليم للتعلم
- الاتصال
- التحديد والمقارنة
- التركيب والانتاج
- الحكم والتقويم
- التحليل القيمي وصنع القرار

الانتساق في المنهج

يسأل الطلاب، من أنا، ما طبيعة الفرد، ما هو الإنسان، أين أجد الحقيقة، الجمال، وفهم العالم وفهم النفس ولقد وضح أدب المجال الطبيعة الإنسانية في مفهومها الواسع من خلال الأفكار، الأمال، الآراء، والقيم.

كما قال جاكس مارتين Jacques Maritain بأن "الهدف الأساسي للتربية كمفهوم عام هو مساعدة التلميذ للحصول على المعلومات أو الكمال كفرد. وقد يجادل البعض فيما يقوله مارتين. وعادة ما يسأل المربون السؤال التالي:

أي أنواع من الأشخاص نسعى إلى تخريجها من المدارس؟

الشخص المتسق له سبعة أوجه ينبغي مراعاتها في النظام التعليمي. ولكن المشكلة أن المدارس تؤكد على واحد أو أكثر من تلك الاوجه السبع مهملين الأوجه الأخرى والتي قد تكون ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية.

تحديد الإنسان المتسق:

الإنسان المتسق له سبعة أوجه أو جوانب لتحقيق الفرد المتكامل. وهذه الأوجه السبعة قد نتكلم عنها كسمات أو حاجات. فعندما نفتقدها تصبح حاجات، وعندما تتحقق تصبح أوجه.

أولاً: أنه من الثابت أن الإنسان يحتاج الحياة وهذا وجه واحد، جانب أو حاجة للإنسان المتسق. والسمات التي تخدم مفهوم الحياة أو المعايشة هي أن تكون صحيح Healthy، سليم جسمانيا Sound، تقدمي Progressive.

ثانياً: يسعى الإنسان نحو التقدم والتطور والنمو في ضوء معطيات أي أنه يتجه لتحقيق غرض أو غرضي وذلك وفق مبادئ أساسية أولها أن الإنسان ولد حراً عقلاني وهو مبدع وهو متفرد وهو مكتمل.

ثالثاً: يتمتع الإنسان بالعقل، لذلك فالذكاء يعتبر أحد الأوجه أو الحاجات. والسمات التي ترتبط بالعقل، والذكاء هو قدرته على المعرفة، قدرته على الفهم، يتمتع بالحكمة.

رابعاً: الإنســان يحتاج إلى الحب والشعور بالعطف ويحب الاعتناء به. ويرتبط بذلك بعض السمات مثل حب السلام والمسالمة، عدم الأنانية، الشعور بالأخوة.

خامساً: يحتاج الإنسان إلى أن يكون أخلاقي مُحب للخلق ومن هم على خلق. والسمات التي ترتبط بهذا الجانب هي أن يكون الفرد طيب – صافي القلب والنفس، يتمتع بالإخلاص، منسجم مع غيره.

سادساً: يسعى الإنسان إلى الحقيقة ويكون على حق عندما يتحقق لديه الاتساق والسمات التي ترتبط بهذا الجانب هي أن يكون موثوق به وجدير بالتصديق، صريح وغير متحيز، حريص على الدقة، مخلص.

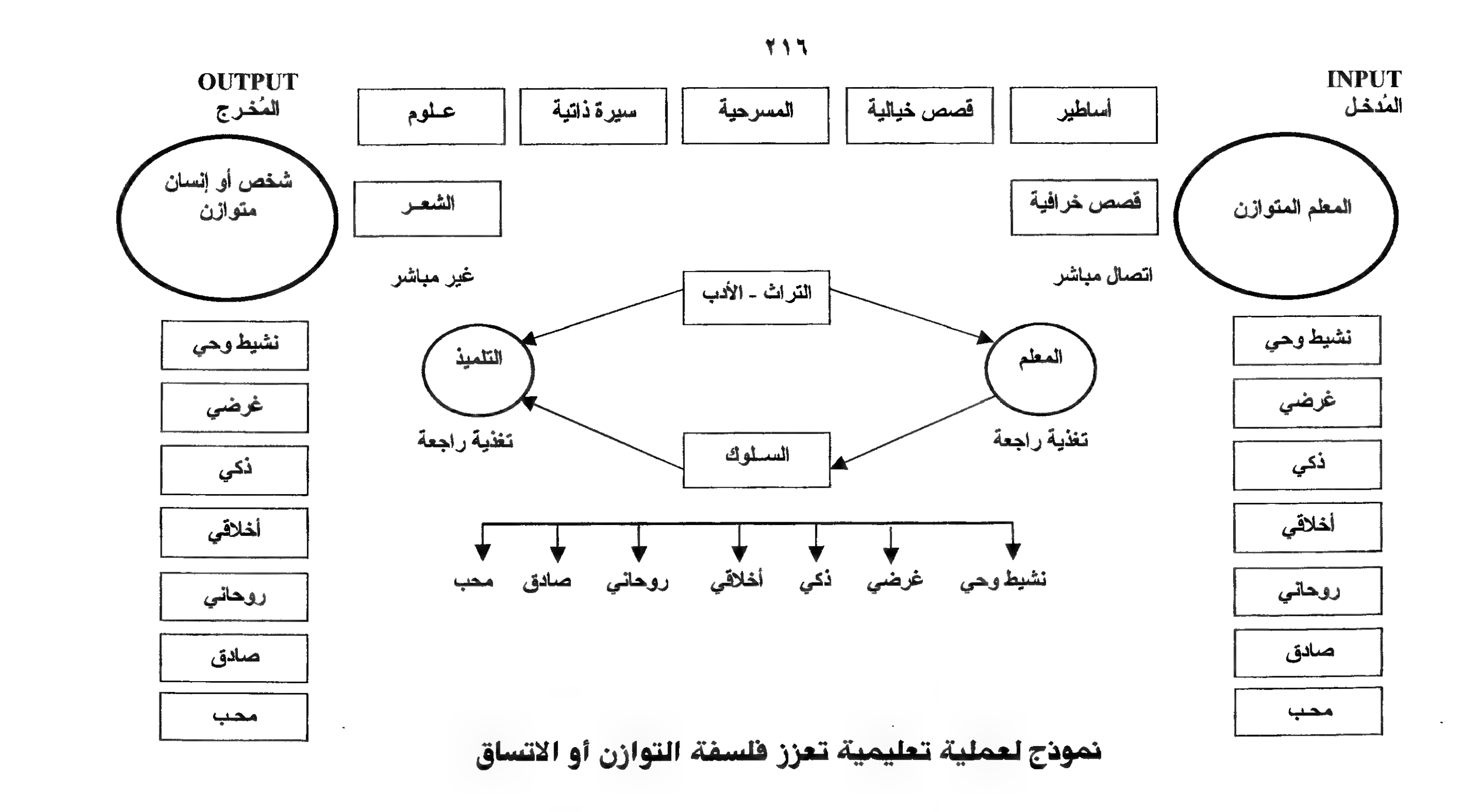
سابعاً: الإنسان روحاني ويهتم بالجوانب الروحانية. والسمات التي تحدد الخصائص الروحانية أن يكون مستجيب، مبتهج أو فرح، صبور، يتسم بالمرونة.

هذه الأوجه السبعة السابقة تصف الإنسان المتسق.

وما نود التأكيد عليه هنا هو أن نحقق المنهج المتوازن أو الاتساق في المنهج من خلال العناية بالأبعاد أو الأوجه أو السمات التي سبق عرضها في الصفحات السابقة. وعليه يتحقق الإتساق والتوازن في المنهج وكذلك بالنسبة للمتعلم. وهذه النظرة الشمولية الكلية أكدها علماء نفس الجشطلت عندما أكدوا أن الكائن الحي يتعلم في ضوء مبادئ أو علاقات.

وفلسفة التوازن والاتساق في المنهج والمتعلم، تقدم طريقا لتحقيق العلاقات ونموذجا ينبغي اعتباره في جوانب المنهج المختلفة وكذلك المتعلم. وإن السمات المرتبطة بالجوانب السبعة التي عرضناه في الصفحات السابقة، ينبغي أن يؤكدها النظام التعليمي. وفلسفة التوازن أو الاتساق ينظر إليها على أنها دائرة ليس لها بداية وبدون نهاية وهذا يعني أن التوازن أو الاتساق يعني الكمال. لذا ينبغي النظر إلى الأوجه السبعة ككل لأن كل وجه مرتبط بالآخر.

والنموذج الموضح يظهر المعلم وأن تأثيره يتجه للتلميذ. وهذا التأثير مباشر وغير مباشر، فالتأثير المباشر يأتي عن طريق التفاعل اليومي بين المعلم والتلاميذ.



نموذج لعملية تعليمية تعزز فلسفة التوازن أو الاتساق

أما التأثير غير المباشر للمعلم فيأتي من خلال الكتب المختلفة أدب، علوم، قصص خيالية، قصص أساطير، إلخ.

ويتحقق للمعلم التغذية الراجعة من خلال تغيرات السلوك. والنقطة الحيوية في هذا النموذج هو ضرورة وجود المعلم المتوازن أو المتسق.

هذا على أمل أن يكون المُخرج تلميذ متسق ومتوازن أو إنسان متسق ومتوازن كنتيجة للعملية التعليمية.

وفيما يلي نعرض بعض الفروض:

١- لو أن المربين والمعلمين يضعون السمات المرتبطة بالجوانب السبعة موضع الاهتمام في عملية التعليم، يكون من المحتمل الحصول على أشخاص لديهم التوازن والاتساق.

٢- لو أن نظام التعليم يساعد على أن يطلق إمكانيات الفرد، يمكن أن نحصل على إنسان متسق ومتوازن.

٣- لو أننا نُعد معلمين لديهم توازن واتساق في شخصياتهم، تكون الفرصة كبيرة لدى تلاميذهم ليفهموا الاتساق والتوازن.

٤- لو أن المربين من المعلمين يسمحون بتحقيق الاتساق والتوازن في المنهج فإن هناك فرصة أكبر لديهم ليضمنوا طرق تدريسهم والأنشطة التعليمية كذلك.

وهذه الفروض المقترحة تعتبر علامات مرشدة مع النظرية الوصفية التي عرضناها لفلسفة الاتساق والتوازن في المنهج والتلميذ لتكون إطارا مرجعيا للتطبيق عند إعداد المعلمين.

ومما لا ريب فيه أن المدرسة تعتبر قاطرة التقدم في أي مجتمع خاصة في ظل التطور التكنولوجي والذي يتطلب البحث عن مداخل للإبداع وعن أفكار مبتكرة لأن تقدم المجتمع شئ مطلوب ونحن في حاجة إليه.

ولعل في إدخال التكنولوجيا المطورة في المدارس المصرية خطوة على طريق ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي وأن ينتقل التلميذ من الحفظ والتلقين إلى الفهم والتحليل. نحن في حاجة إلى مناهج جديدة تواكب احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل، مناهج تؤمن بوحدة المعرفة وتربط بين فروع المعرفة وبين الدراسة وحاجات المجتمع وبين التعليم النظري الأكاديمي وبين التعليم العملي والمهني لتحقيق التوازن والاتساق في المنهج وفي التلميذ وفي المعلم دونما صدام بين الواقع في المجتمع والمأمول للمستقبل.



المراجـــع
العربية والأجنبية



المراجـع العربية والأجنبية

١- أحمـد إبراهـيم شـلبي: اتجاهـات تطويـر مقـررات الجغرافـيا في المدرسـة الـثانوية مـن ١٩٥٢ حـتى الوقـت الحاضـر، ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

٢- أحمـد حسـين اللقـاني: المـناهج بـين الـنظرية والتطبـيق، القاهـرة، عالم الكتب، ١٩٨٢.

٣- إيـناس عـبد المجـيد حسـن: بـناء نمـوذج لـتطوير مـناهج الجغرافـيا بالمـرحلة الـثانوية العامـة، رسـالة دكـتوراه غـير منشـورة، كلـية التربـية جامعة الزقازيق، ١٩٩١.

٤- جامعـة الـدول العربـية: العولمـة والتعـلم والتنمـية البشـرية، اجـتماع خبراء، القاهرة ٢١ – ٢٢ فبراير ٢٠٠١.

٥- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: بحوث المؤتمر العلمي الثاني عشر بعنوان مناهج التعليم وتنمية التفكير، ٢٥ – ٢٦ يوليو ٢٠٠٠.

٦- جوديث كوكوان (مترجم): التربية في مصر، القاهرة، ١٩٨٩.

٧- جـورج بوشـامب (مترجـم): نظـرية المـنهج، القاهـرة، الـدار العربـية للنشر والتوزيع، ١٩٨٧.

٨- حـامد عمـار ، مواجهـة العولمـة فـي التعلـيم والـثقافة ، سلسـلة الفكـر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٦م.

٩- سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، ط (٢) ١٩٧٩

١٠- السيد الحسيني، النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، دار المعارف، القاهرة، ط٣، ١٩٨١.

١١- السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥.

١٢- صحيفة التربية، العدد الأول، السنة الثانية والخمسون، أكتوبر ٢٠٠٠.

١٣- صحيفة التربية، العدد الثالث، السنة الثانية والخمسون، مارس ٢٠٠١.

١٤- عرفات عبد العزيز سليمان: الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة في التربية المقارنة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

١٥- فوزي طه ابراهيم، رجب احمد الكلزة: المناهج المعاصرة، الاسكندرية، ١٩٨٣.

١٦- محمد عامر: انهيار اليقين: هل يمكن ميكنة الحقائق في مجلة عالم الفكر، مجلد ٢٠، العدد ٤، يناير، فبراير، مارس، ١٩٩٠.

١٧- محمود أبو زيد: تطوير المناهج الدراسية بين الحقيقة والوهم، مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٨، السنة الثامنة، أغسطس ١٩٩١.

١٨- مصطفى النشار، نظرية المعرفة عند أرسطو، دار المعارف، القاهرة، ط (٢) ١٩٨٧.

١٩- مها كمال حفني: أثر استخدام برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على تحصيل الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠٤.

٢٠- وزارة الإعلام الكويتية : الثقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي، كتاب العربي، ٦٧، الكويت، ٢٠٠٧م.

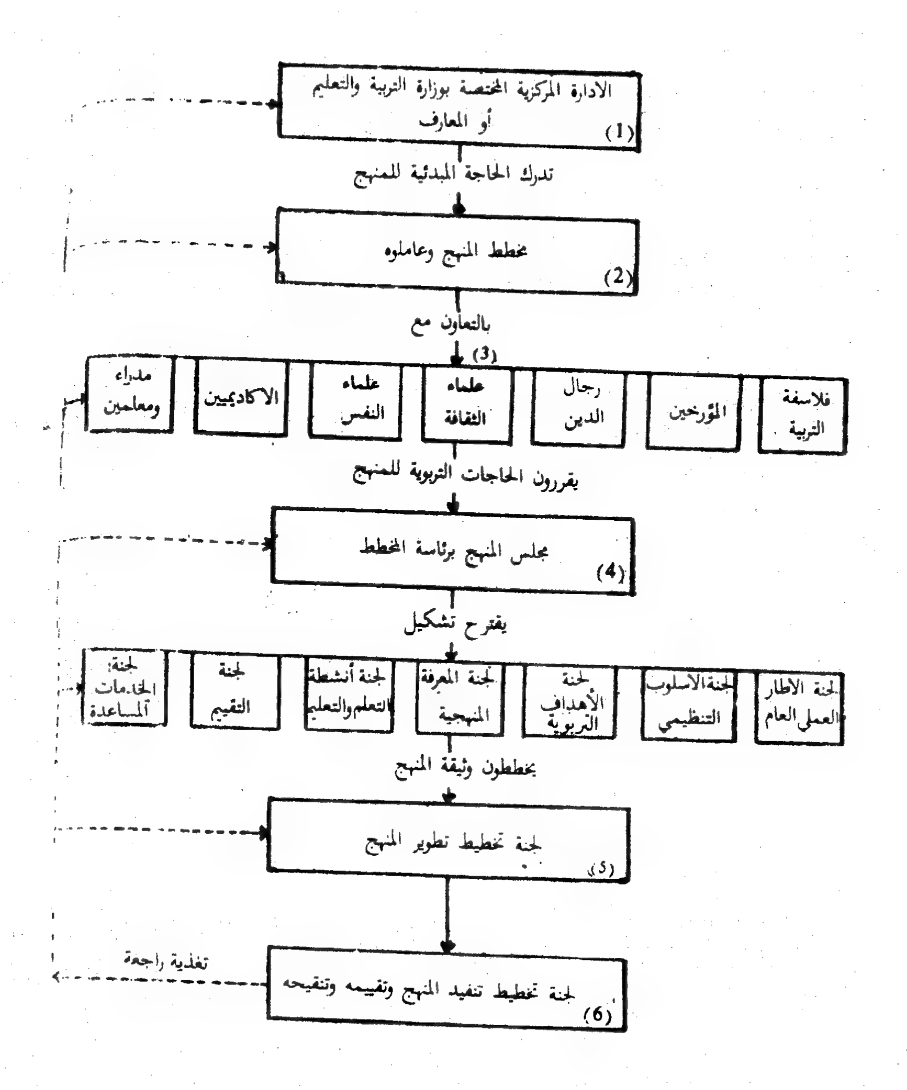
٢١- وليم عبيد: أنهم يقتلون التربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٨، السنة الثامنة، أغسطس ١٩٩١.

22-Berger, A., Ethics in Education: The Hard questions. N.E.A. Adnocate, 1979, 8.
23-Brown G.I., The Live Classroom: Innovation Through Confluent Education and Gestalt. New York, Viking Press, 1975.
24-Douglas Holly., Beyond Curriculum, Paladin, 1974.
25-Eastland T., Teaching morality in the public schools. The Wall Street Journal, 22 Feb., 1982.
26-Gibson J.E., Does your mind affect your behavior? Family Weekly Magazine in Oshkosh Weekend North Western, October 7, 1979, 23.
27-httn://www.michigan.gov/greatstart/0,1607,7-197-27385-83422..,00.html.
28-http://discover.arizona.edu/curriculum.htm.
29-http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
30-http://www.ssdd.uce.ac.uk/crumpton/curriculum-design/curriculum-design.htm.
31-http://www.tki.org.nz/r/gifted/handbook/stage2/prog-models-e.php.
32-http://www.uwstout.edu/soe/Jaaacs/voll/carlson.htm.
33-Joyce V. Tassel B. et al., Comprehensive curriculum for Gifted Learners. Allyn and Bacon Inc. London, 1988.
34-Leonore W. Dickmann, Symmetry in the curriculum, Mandate for the Future, Markesan, Wisconsin, 1989.
35-Madeus, G.F., & Stufflebeam, Educational evaluation: The works of Ralph Tyler., Boston, MA: Kluwer Academic Press, 1989.
36-Peck M.S. The Road Less Traveled:A New Psychology of Love, Traditional values and spiritual Growth. New York, Simon and Schuster, 1982.
37-Robert Houston, W. et al., Touch the Future, Teach. West Publishing company, St. Paul. 1988.
38-Russell David., Children's Thinking. Ginn and Co., 1956.
39-Thomas, John W., Varieties of cognitive skills, Taxonomies, and Models of the Intellect, Philadelphia, Research for better schools, Inc. 1972.

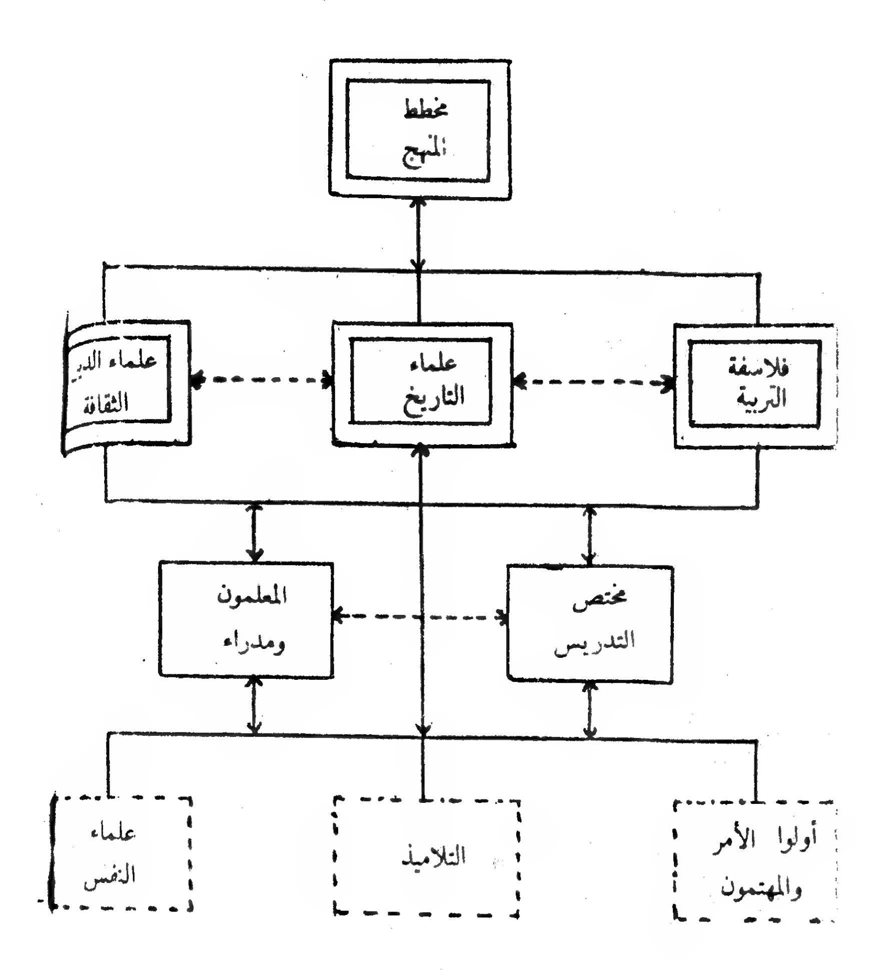


قامـــوس
الأشكال والنماذج
المرتبطة بعلم المناهج

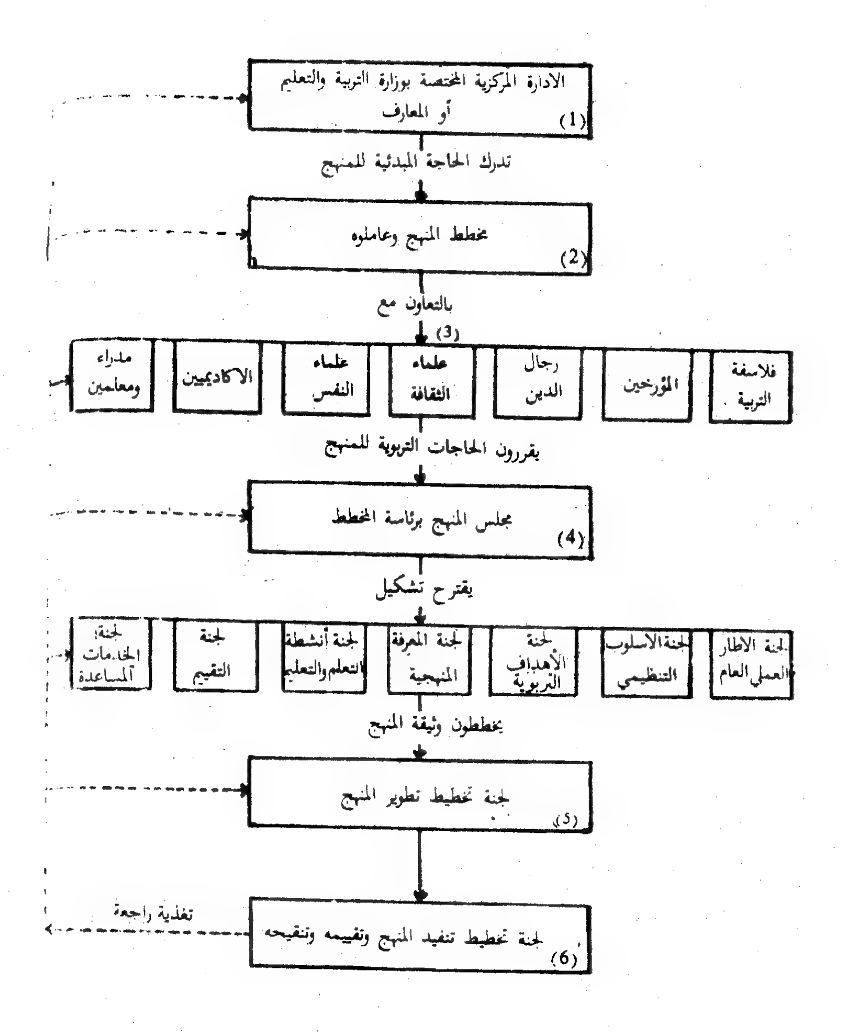




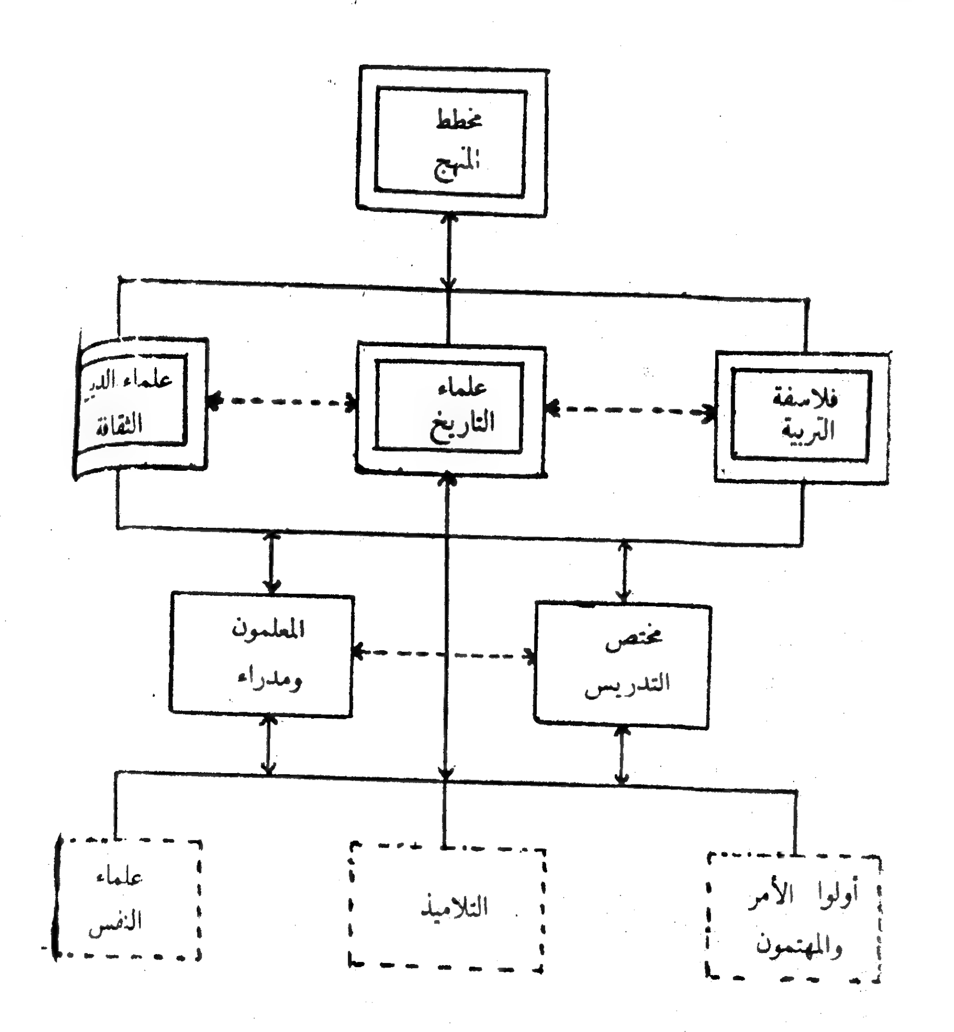
رسم توضيحي شامل لتسلسل الأفراد واللجان والمسؤوليات العامة خلال صناعة القرارات المنهجية



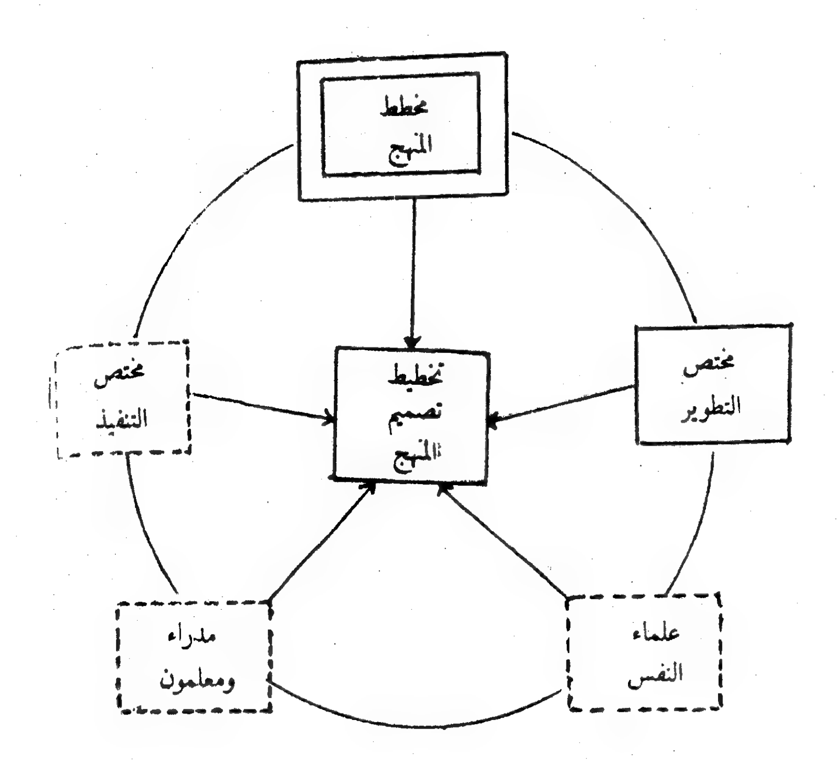
: رسم توضيحي لأهم الافراد المشتركين في صناعة القرارات الخاصة بالاهداف المنهجية (لجنة تخطيط أهداف المنهج)



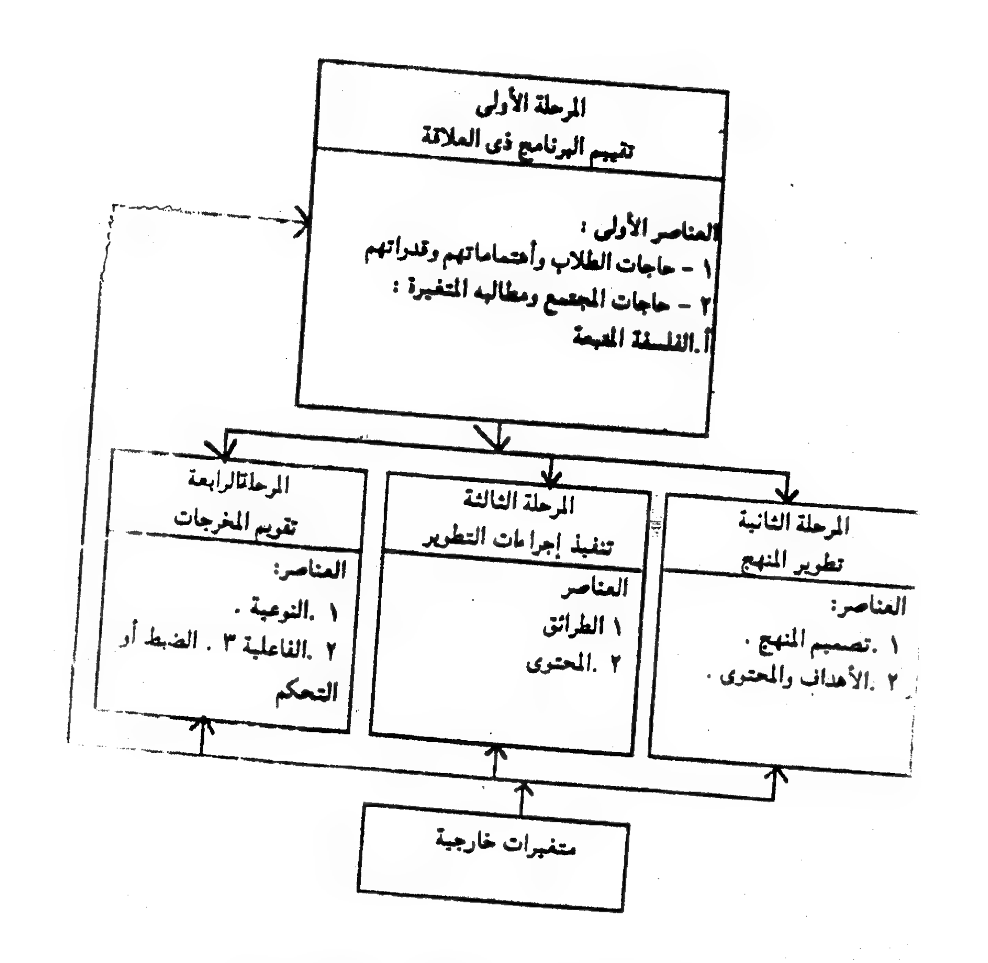
رسم توضيحي شامل لتسلسل الأفراد واللجان والمسؤوليات العامة خلال صناعة القرارات المنهجية



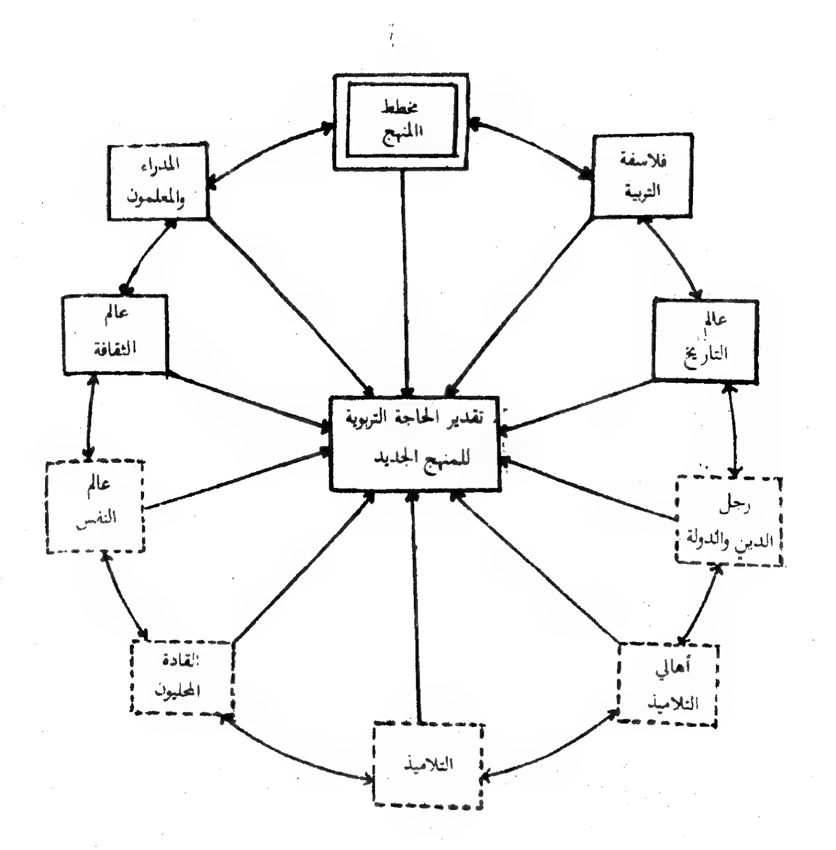
: رسم توضيحي لأهم الافراد المشتركين في صناعة القرارات الخاصة بالاهداف المنهجية (لجنة تخطيط أهداف المنهج)



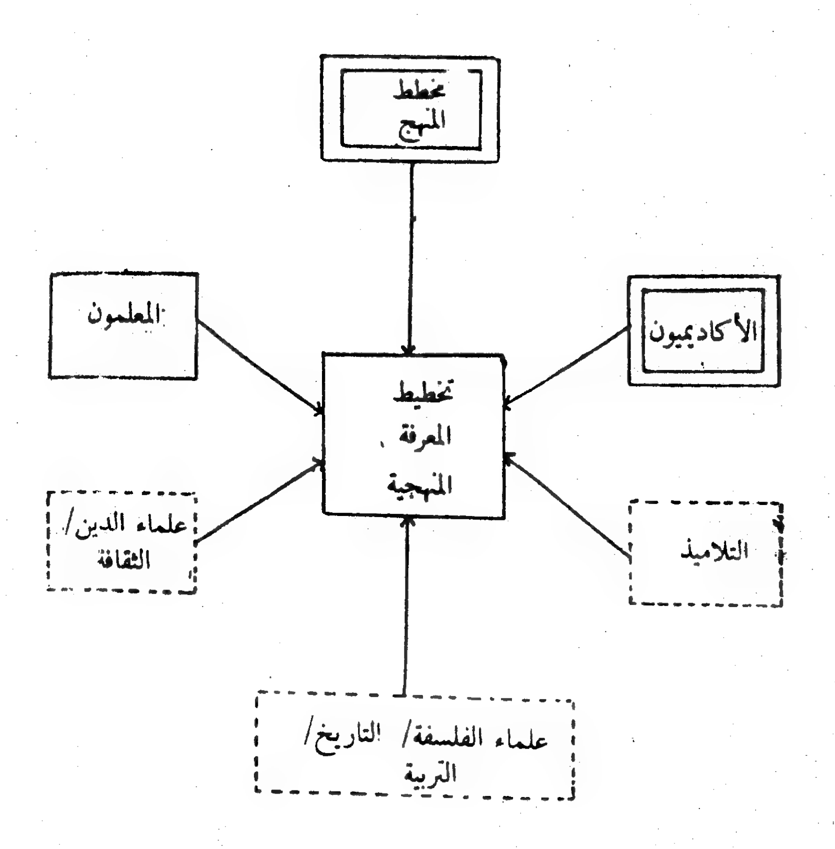
شكل 2 ـ 4 : رسم توضيحي لأهم الأفراد المشتركين بصناعة القرارات الخاصة بالاسلوب التنظيمي
(تصميم) للمنهج (لجنة تخطيط الاسلوب التنظيمي)



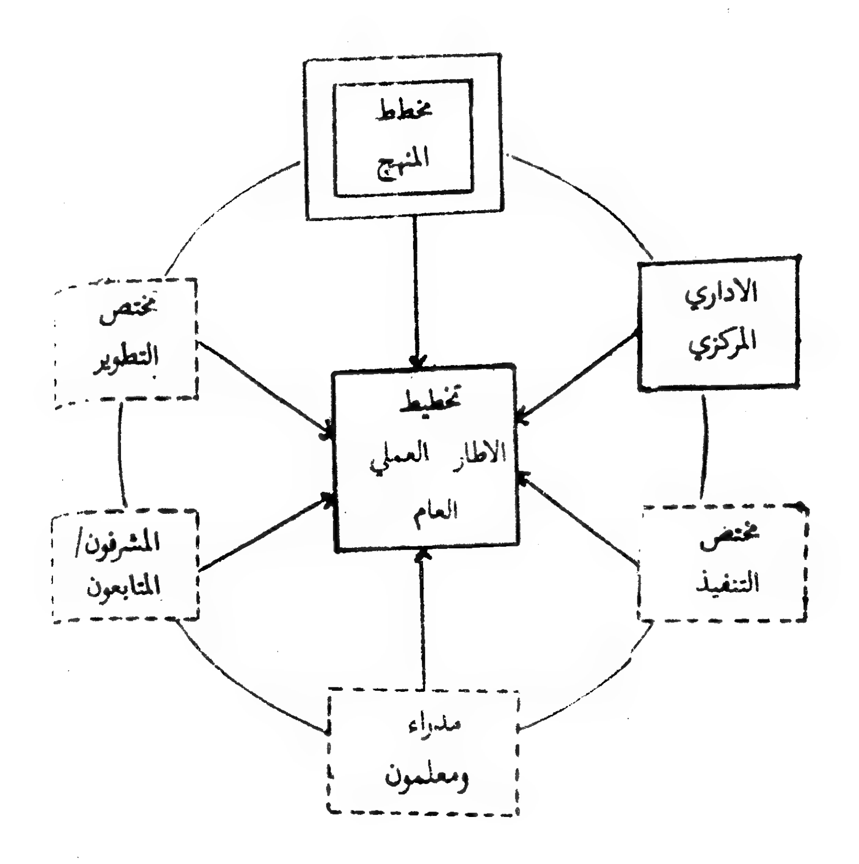
النظام المتعلق بتطوير المناهج وطرائق التدريس



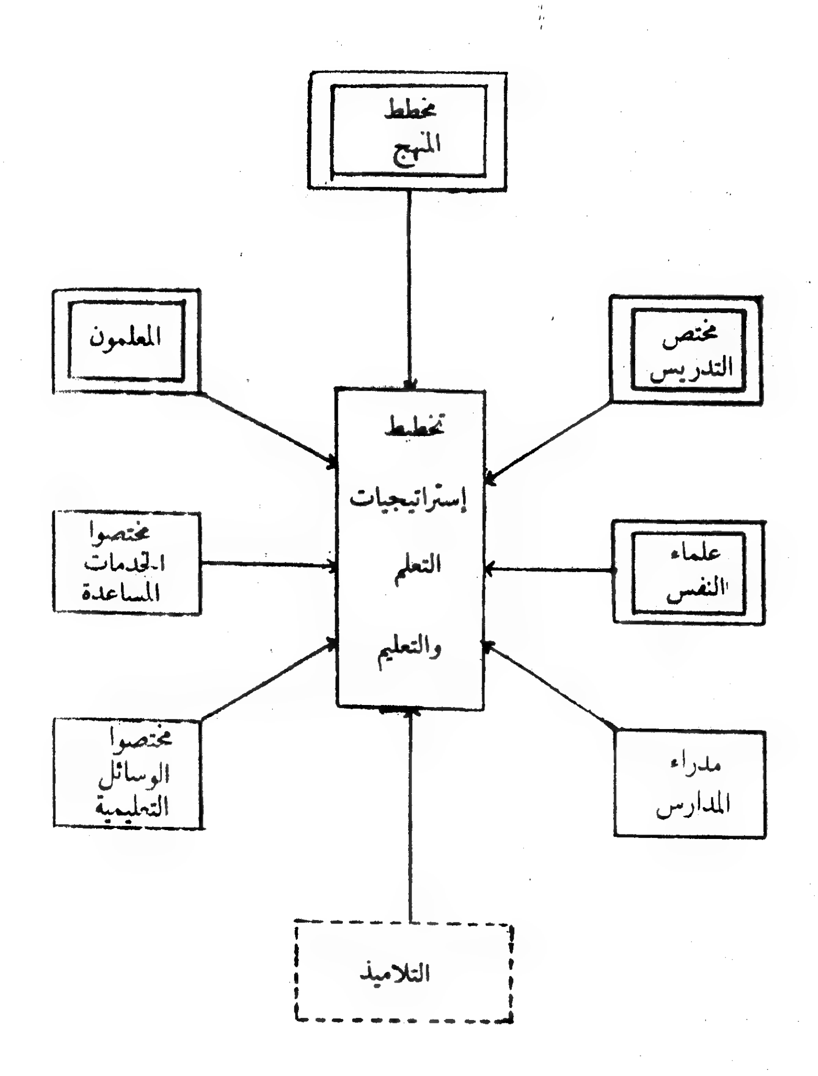
رسم توضيحي لأهم الأفراد المشتركين بصناعة القرارات الخاصة بتقدير الحاجات التربوية للمنهج



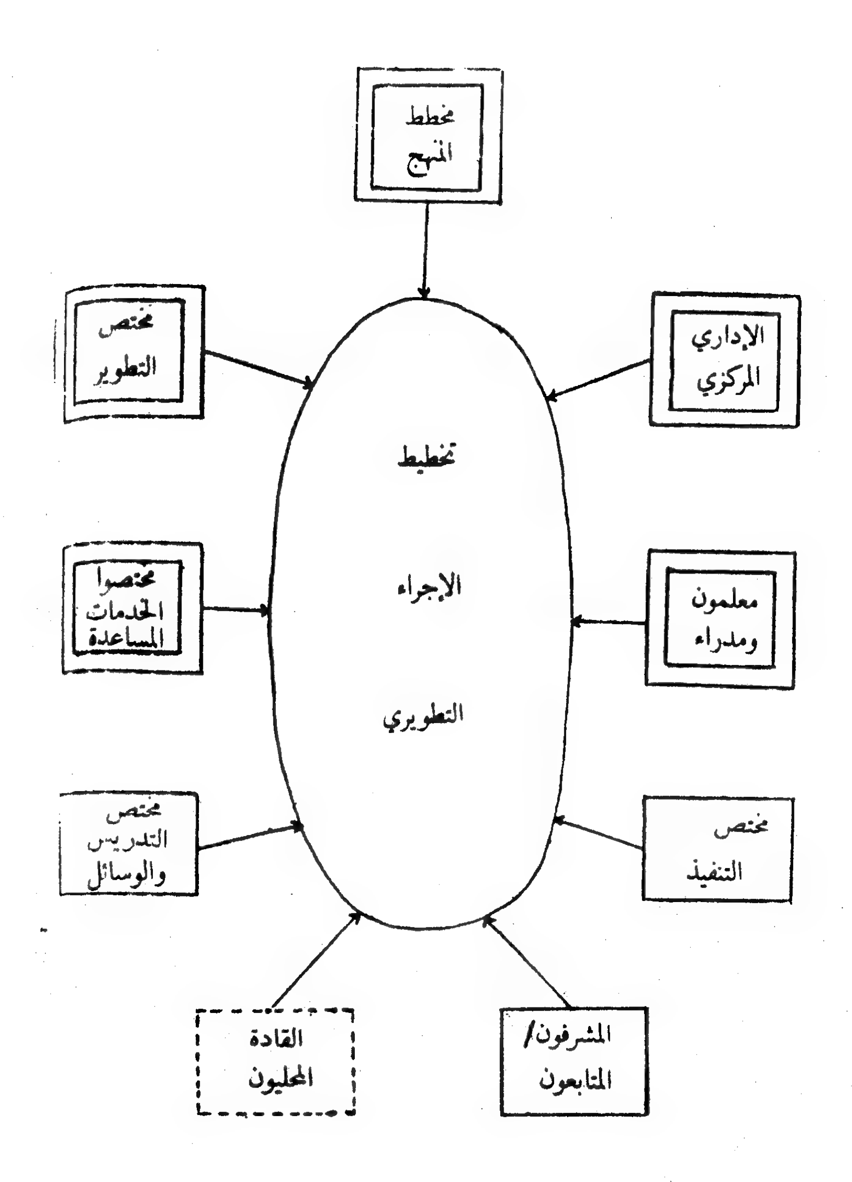
رسم توضيحي لأهم الافراد المشاركين في صناعة القرارات الخاصة بالمعرفة المنهجية (لجنة تخطيط المعرفة الاكاديمية المنهجية)



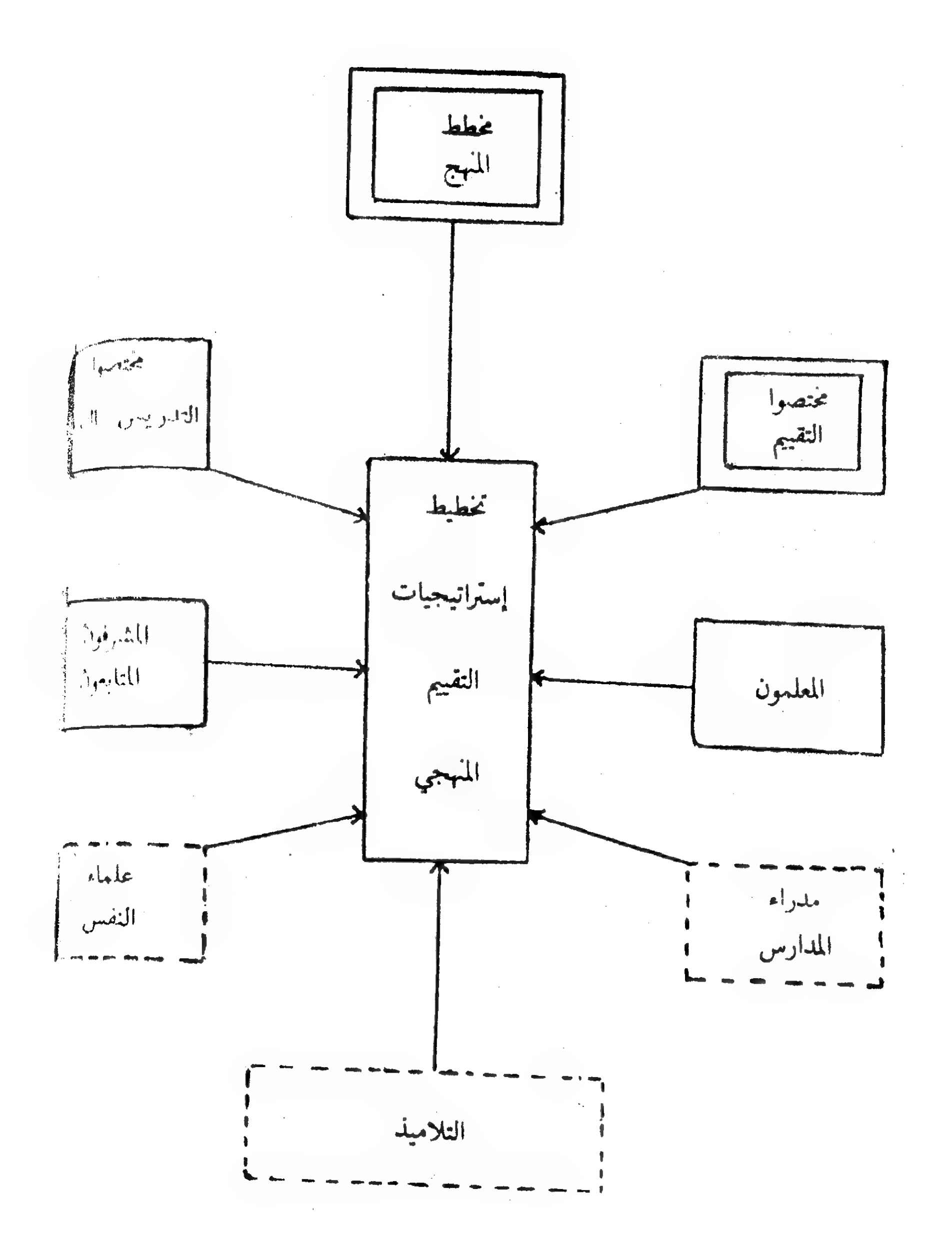
رسم توضيحي لأهم الافراد المشتركين بصناعة القرارات الخاصة بالاطار العلمي العام لصناعة انهج (لجنة تخطيط الاطار العملي العام)

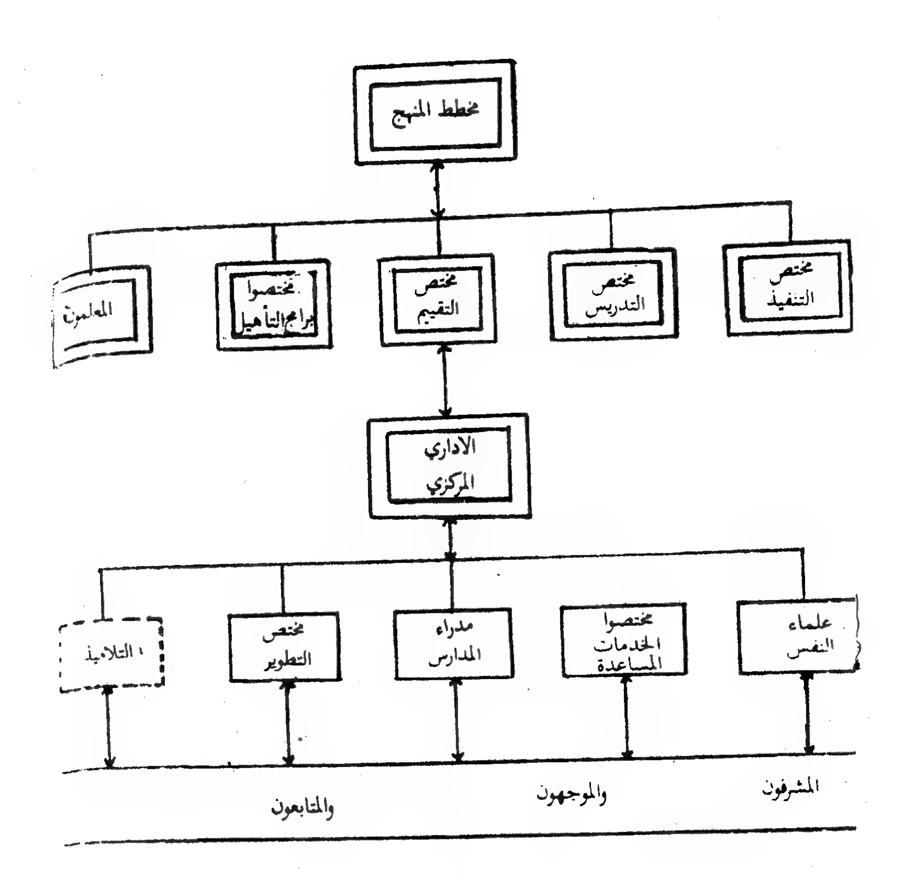


رسم توضيحي لأهم الافراد المشاركين بصناعة القرارات الخاصة باستراتيجيات التعلم والتعليم (لجنة تخطيط أنشطة التعلم والتعليم) .

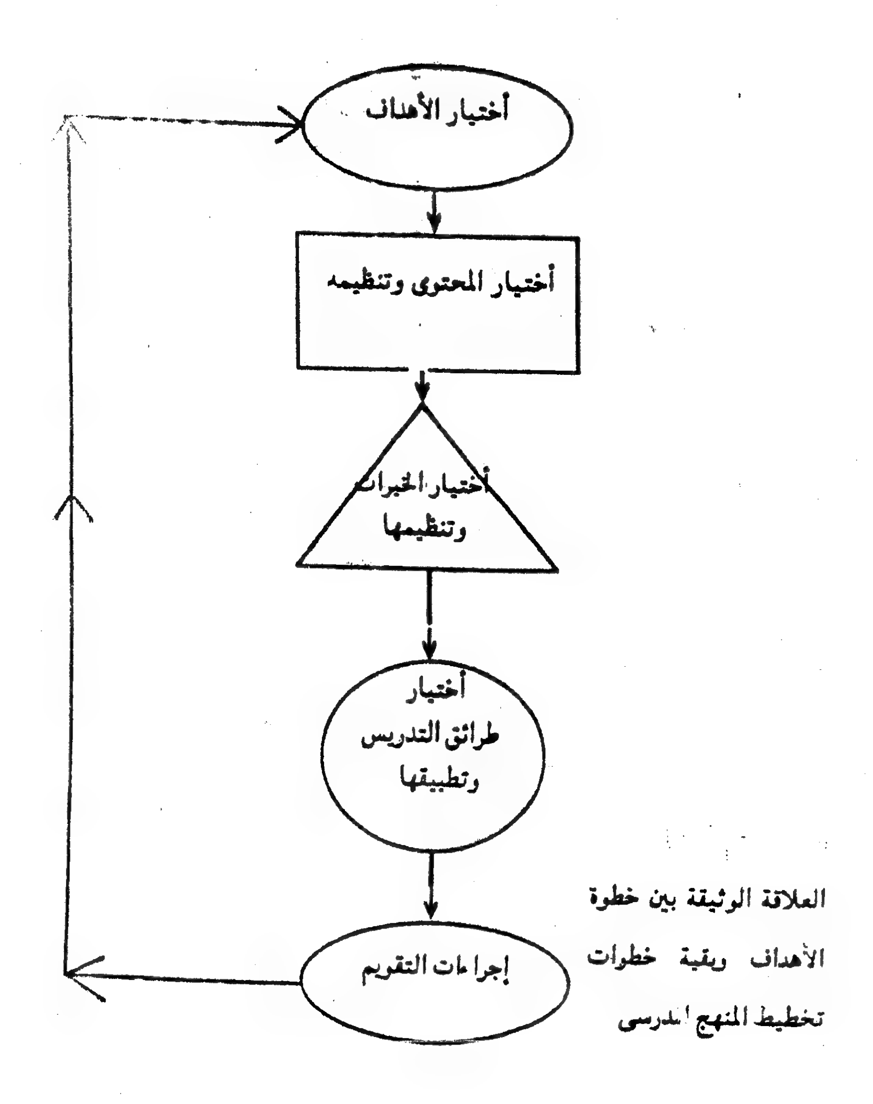


رسم توضيحي لأهم الافراد المشاركين بصناعة القرارات الخاصة بالاجراء التطويري للمنهج (لجنة تخطيط الاجراء التطويري)

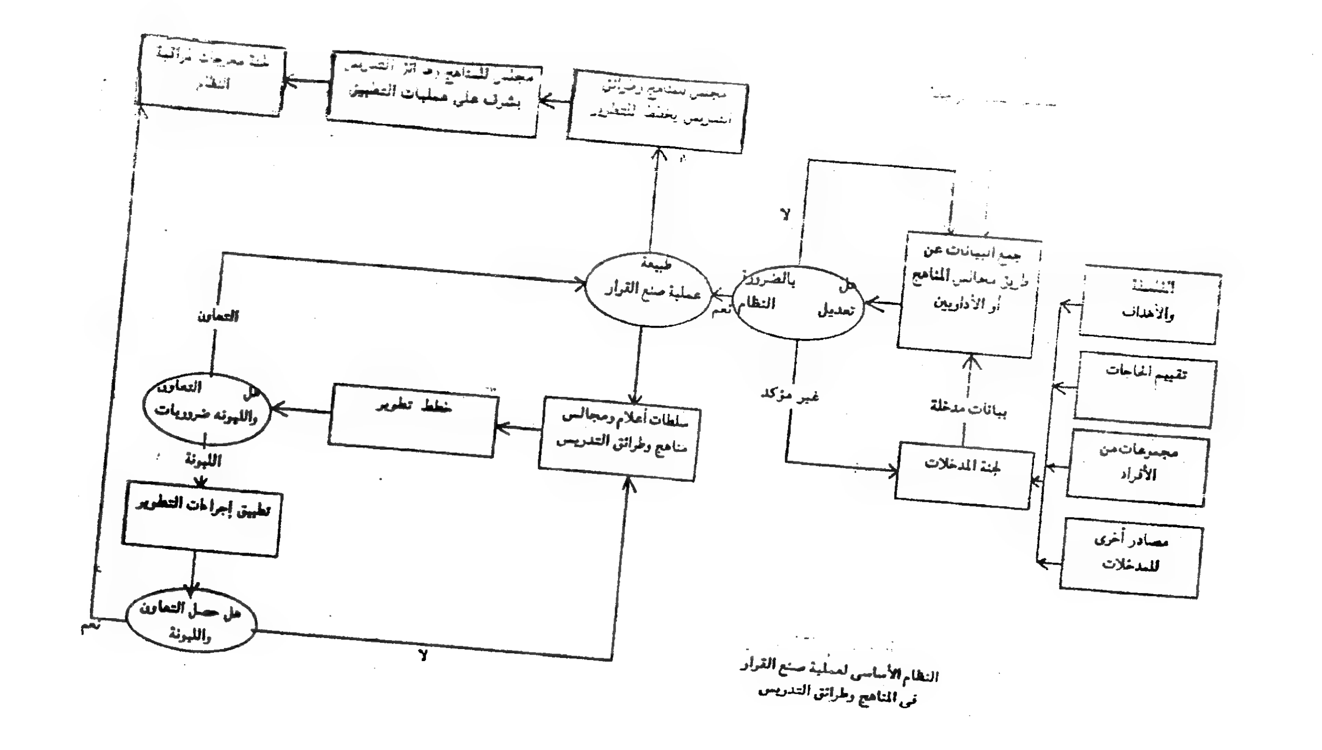

مخطط المنهج
مختصوا التدريس
مختصوا التقييم
تخطيط إستراتيجيات التقييم المنهجي
المشرفون المتابعون
المعلمون
علماء النفس
مدراء المدارس
التلاميذ



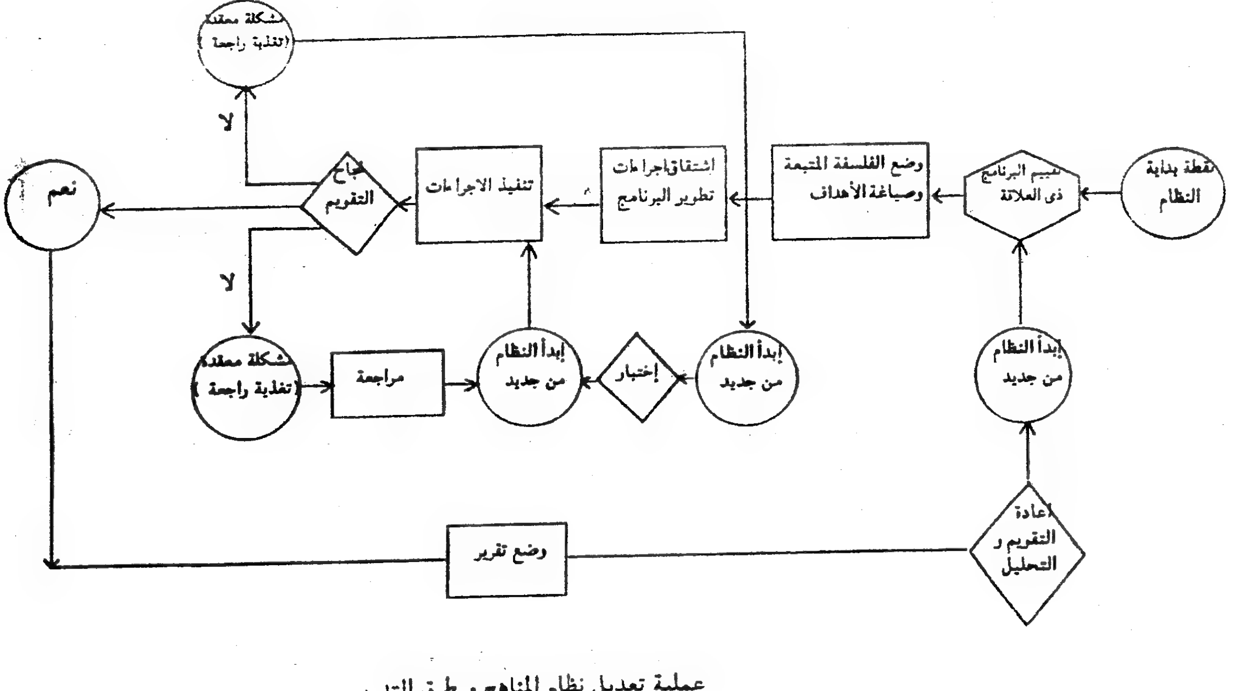
مخطط المنهج
مختص التنفيذ
مختص التدريس
مختص التقييم
مختصوا برامج التأهيل
المعلمون
الاداري المركزي
علماء النفس
مختصوا الخدمات المساعدة
مدراء المدارس
مختص التطوير
التلاميذ
المشرفون
والموجهون
والمتابعون



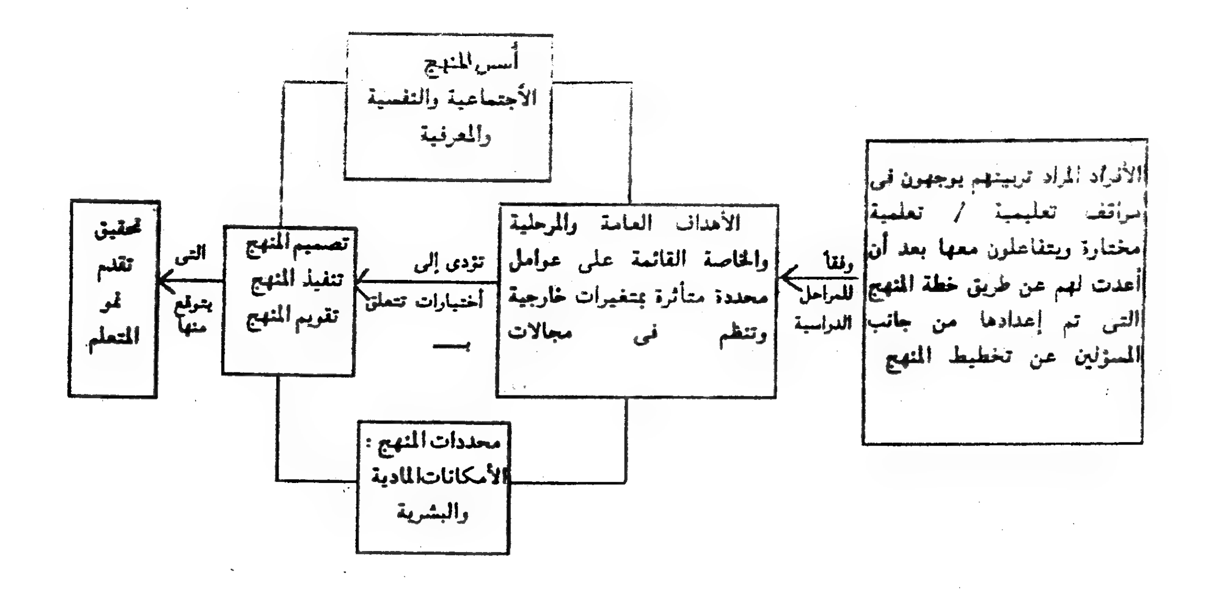
العلاقة الوثيقة بين خطوة الأهداف وبقية خطوات تخطيط المنهج المدرسي



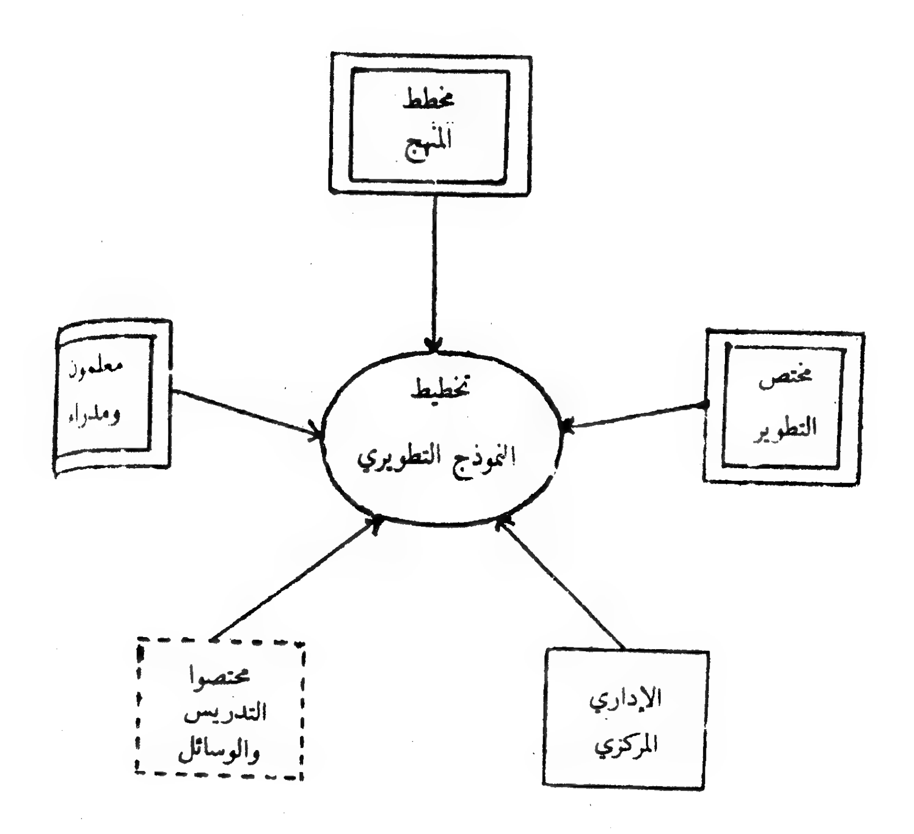
النظام الأساسى لعملية صنع القرار
فى المناهج وطرائق التدريس



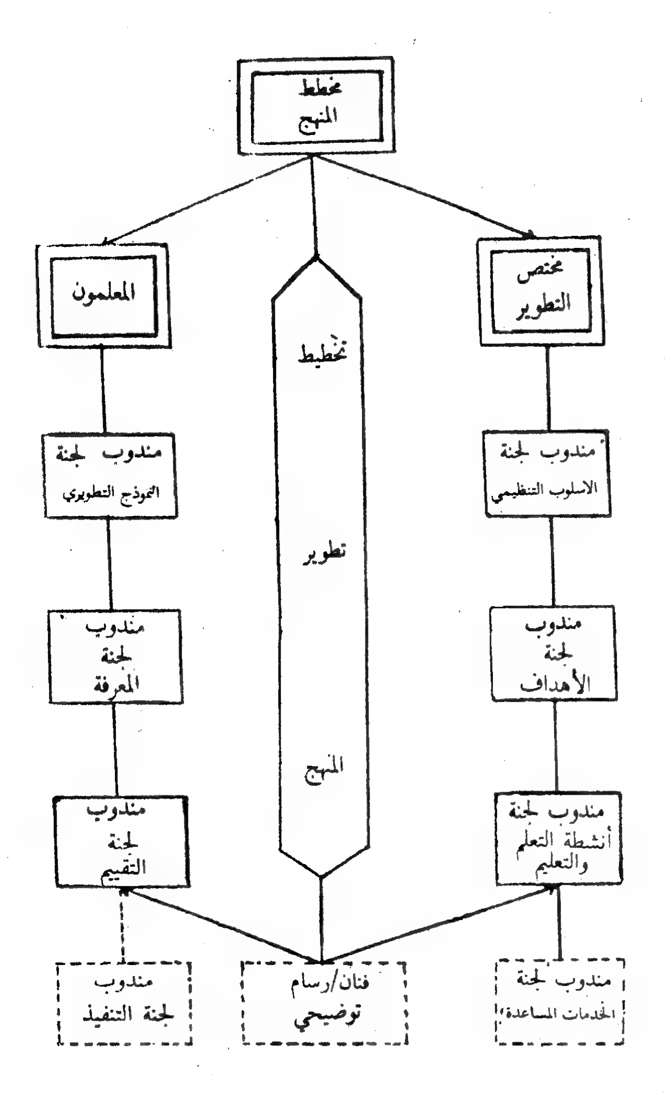
عملية تعديل نظام المناهج و طرق التدريس



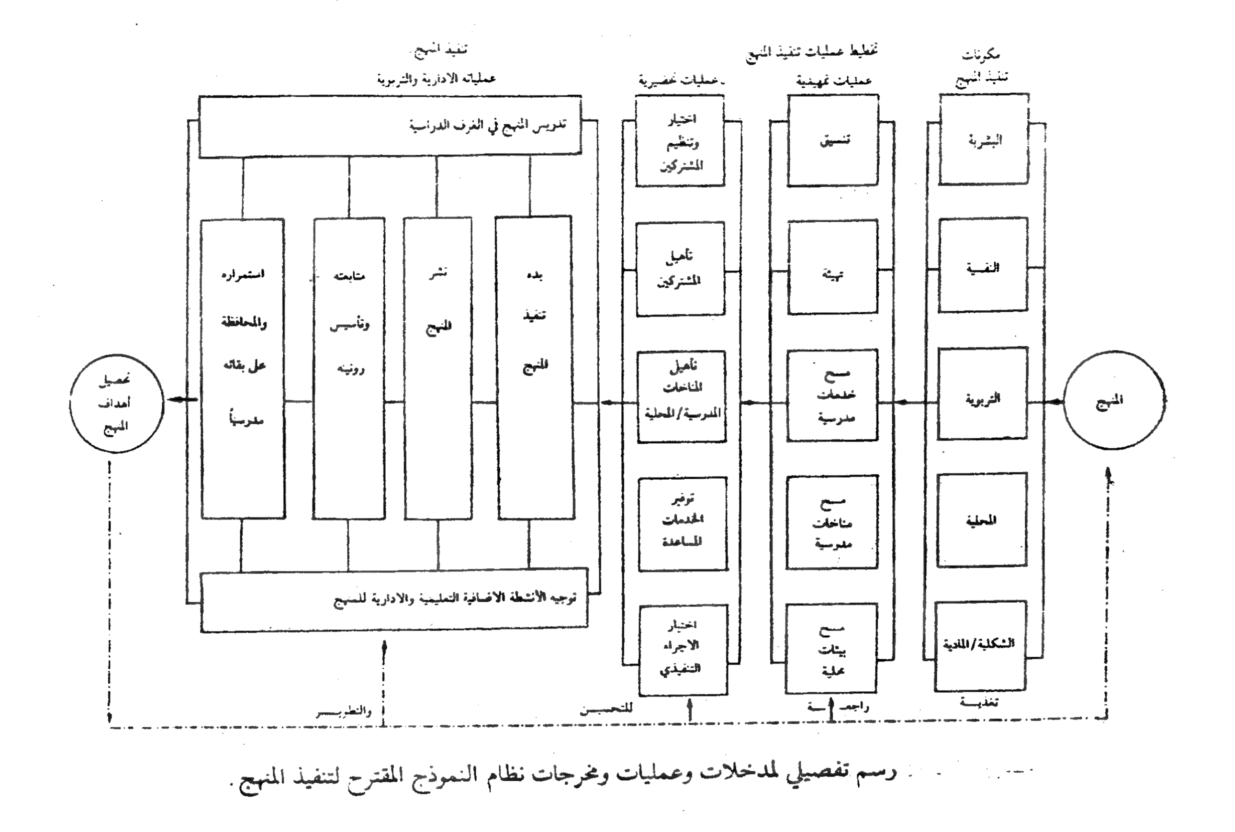
عناصر خطة المنهج



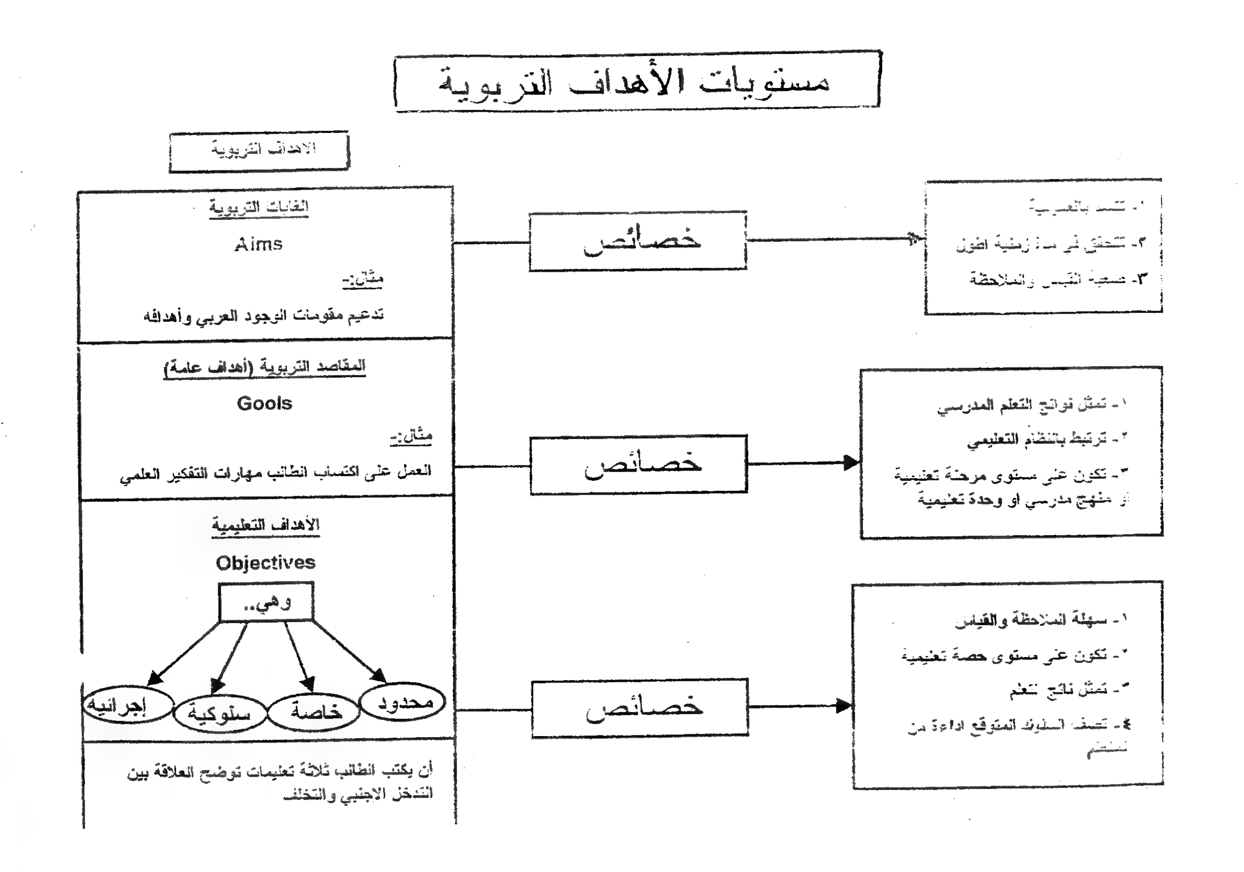
: رسم توضيحي لأهم الافراد المشاركين بصناعة القرارات الخاصة
بالنموذج التطويري للمنهج (لجنة تخطيط النموذج التطويري)



: رسم توضيحي لأهم الافراد المشاركين في صناعة القرارات الخاصة بتطوير عناصر المنهج (لجنة تخطيط تطوير المنهج)



رسم تفصيلي لمدخلات وعمليات ومخرجات نظام النموذج المقترح لتنفيذ المنهج.



مستويات الأهداف التربوية
الأهداف التربوية
الغايات التربوية
Aims
مثال:-
تدعيم مقومات الوجود العربي وأهدافه
خصائص
١- تتسم بالعمومية
٢- تتحقق في مدة زمنية أطول
٣- صعبة القياس والملاحظة
المقاصد التربوية (أهداف عامة)
Gools
مثال:-
العمل على اكتساب الطالب مهارات التفكير العلمي
خصائص
١- تمثل نواتج التعلم المدرسي
٢- ترتبط بالنظام التعليمي
٣- تكون على مستوى مرحلة تعليمية أو منهج مدرسي او وحدة تعليمية
الأهداف التعليمية
Objectives
وهي..
محدود
خاصة
سلوكية
إجرائية
أن يكتب الطالب ثلاثة تعليمات توضح العلاقة بين التدخل الاجنبي والتخلف
خصائص
١- سهلة الملاحظة والقياس
٢- تكون على مستوى حصة تعليمية
٣- تمثل نائج تعلم
٤- تصف السلوك المتوقع اداءة من المتعلم

مكونات الهدف السلوكي

المتعلم
The Learner

الأداء ومحتوي السلوك
Performance

الظروف
Conditions

المعيار
Criterion

أن يرسم الطالب خريطة لجمهورية مصر العربية في معمل الجغرافيا في مدة ٢٠ دقيقة

عناصر الهدف السلوكي بحروف الإنجليزية

A.B.C.D.

إذا أردت أن تصغ هدفا صحيحا عليك الإجابة على التساؤلات التالية:-

- من هم الفئة المستهدفة من عملية التعلم؟

المتعلمين	Audience	A.

- لماذا أعدت المهمة التعليمية؟

السلوك المتوقع	Behavior	B.

- ما المطلوب من المتعلم انجازه؟

الظروف التي يجب توافرها أثناء عملية التعلم	Condition	C.

- كيف يمكن للمتعلم انجاز تلك المهمة؟

مستوى الأداء المتوقع	Degree	D.

الاخطاء في صياغة الأهداف السلوكيه السابقه :-

١- تحديد عناصر الدرس بدلا من وصف نتائج التعلم.

٢- تحديد عملية التعلم بدلا من وصف نتائجها.

٣- وصف سلوك المعلم بدلا من وصف سلوك التلميذ الى جانب احتواء الهدف على أكثر من ناتج تعليم.

٤- محتوى السلوك غير محدد (بعض الزعماء) .

٥- هدف عام يصعب ملاحظته وقياسه بل وتحقيقه على مستوى الدرس.

٦- الفعل (يدرك) فعل غير اجرائي يصعب قياسه وملاحظته.

حدد نوع الخطأ في صياغة الأهداف السلوكية التالية:-

١- النشاط الاقتصادي في مصر القديمة.

٢- أن يتابع التلميذ جهود الحكومة في المحافظة على البيئة.

٣- أن أوضح للتلميذ دور مصر على المستوى العربي والأفريقي للسلام العالمي.

٤- أن يذكر التلميذ كتابة كفاح بعض الزعماء العرب من أجل استقلال بلادهم.

٥- تنمية الفهم والتقدير للحضارات الإنسانية.

٦- أن يدرك التلميذ زمن دولة ما على الخريطة بمعلومية خطوط الطول.

الفلسفة العامة للحياة

↑ ↓

فلسفة المجتمع

↑ ↓

فلسفة التربية

↑ ↓

أهداف النظام التعليمى

↑ ↓

أهداف المرحلة الدراسية

↑ ↓

أهداف السنة الدراسية

↑ ↓

أهداف المادة الدراسية

↑ ↓

أهداف الوحدة الدراسية

↑ ↓

أهداف الدرس (الموضوع)

العلاقة التفاعلية بين الأهداف